PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 10 20 MAJA 1927 ROK VI

W OBRONIE KATECHIZMU.

Obecne programy nauki religji i cały szereg podręczników, jakie do nich z biegiem czasu dostosowano, usuwają poprostu katechizm, a poprzestają na nauczaniu dziejów biblijnych z okolicznościowemi zastosowaniami katechizmowemi. Jest to reakcja przeciw prądowi dawniejszemu, który lekceważył naukę Biblji, a obstawał przy katechizmach, możliwie wszechstronnych, a zwięzłych, systematycznych i abstrakcyjnych, opracowanych tokiem dedukcyjnym. Nie ulega kwestji, że katechizm abstrakcyjny był dla uczniów zbyt trudny i zniechęcał ich do nauki religji, że zatem należało go ulepszyć i oprzeć na indukcji (czego próbką są moje dwa katechizmy: mały i większy), ale zupełne usunięcie katechizmu jest błędem fatalnym, który w wychowaniu religijnem zaznaczy się skutkami ujemnemi.

Nie kruszymy tu kopji za tą lub ową formą pytań i odpowiedzi katechizmowych, za tym lub owym układem katechizmowym, ale mamy na myśli samą i d e ę k a t e c h i z m u. W zasadzie katechizm jest to systematyczny wykład całej religji katolickiej, grupujący się około czterech schematów, uwidocznionych w katechizmie trydenckim (Skład Apostolski, 7 sakramentów, Ojcze nasz, Dekalog). Dopiero od XV wieku ustaliła się w katechizmach forma pytań i odpowiedzi, ale we formie wykładu istnieje katechizm już od IV wieku, od ogłoszenia *Catecheses mystagogicae* św. Cyryla Jerozolimskiego, wyjaśniającego Skład Apostolski mową nieprzerywaną.

Istota katechizmu, jak zaznacza G a t t e r e r[1]) leży nie w pytaniach i odpowiedziach, lecz w czterech znamionach. Ma on podawać 1) całokształt religji chrześcijańskiej, 2) nie w opowiadaniach historycznych, lecz w ściśle określonych maksymach, czyli formułkach, obliczonych na memoryzowanie, 3) ma podawać prawdy w ich związku logicznym, wewnętrznym,

[1]) Katechetik. Innsbruck 1924, str. 70.

wreszcie 4) ma być zwięzły co do materjału pamięciowego, chociaż może zawierać także uwagi wyjaśniające. Gatterer przytacza autorów dowodzących, że już w I wieku ustaliły się cztery główne schematy i służyły za podstawę nauczania w katechumenacie. Wogóle stwierdza on, że katechizm uważał Kościół zawsze za główny substrat nauczania religijnego.

Względy historyczne zatem przemawiają za katechizmem, a nie przeciw niemu. Nie uratuje naszych planów powoływanie się na św. Augustyna, ojca kościoła, bo on w dziełku *De catechisandis rudibus* omawia treść i sposób nauczania jedynie na stopniu początkowym katechumenatu, gdzie chronologiczne przedstawienie rozwoju objawienia Bożego (salva disciplina arcani) zupełnie wystarczało, a dla prostaczków było przystępne i ponętne. I teraz per analogizm zgadzamy się wszyscy na chronologiczne nauczanie Małej Biblijki w I i II klasie powszechnej. Natomiast nie mówi św. Augustyn nic o sposobie nauczania wybranych (competentes) w 40 dniach wielkiego postu. Tu miały pełne zastosowanie katechezy systematyczne św. Cyryla. W toku dziejów we Francji *Bossuet* i kardynał *Fleury* opracowali katechizmy historyczne, ale były to przecież katechizmy. Autorowie ci nie rozbijali katechizmu na pouczenia okolicznościowe, ale trzymali się w przybliżeniu układu katechizmu trydenckiego. Reformatorowie nasi (nomina sunt odiosa) nie mogą więc powołać się na żadnego poprzednika wybitnego, są w znacznej części nowatorami, a to podobno nie jest zaletą w sprawowaniu kościelnego urzędu nauczycielskiego.

Przeciw opieraniu nauki religji na samych dziejach biblijnych przemawiają również poważne względy dogmatyczne. Wiadomo bowiem, że Pismo św. nie jest jedynem źródłem wiary naszej, że obok niego musimy uwzględniać tradycję kościelną, a tej dzieje biblijne wcale nie podają. Czują to autorowie nowych planów i podręczników — że zaś są dobrymi katolikami i biegłymi teologami i wcale nie życzą sobie zejść na stanowisko protestanckie — przeto nie ignorują tradycji kościelnej, owszem w zastosowaniach przytaczają tu i owdzie decyzje soborów i zdania ojców kościoła; miejscami wtrącają nawet całe ustępy treści dogmatycznej. Ponieważ jednak kwestje te nie wiążą się organicznie z chronologją biblijną, przeto utrudniają one jedynie naukę dzie-

jów biblijnych, a katechizmu nie zastąpią żadną miarą, bo nie są kompletne ani systematyczne.

Należy też liczyć się z okolicznością, że Bóg nie odrazu objawiał prawdy wyższe, lecz czynił to stopniowo w Starym i w Nowym Zakonie, a zakończył dopiero w nauczaniu apostołów. Chcąc zatem postępować historycznie, należałoby przy każdej prawdzie uwydatnić wszystkie stopnie ewolucji, co jednak dla dzieci jest zbyt trudne i zgoła niepotrzebne. Wystarczy podać prawdę w jej fazie końcowej, jak ją głosi powaga kościoła nauczającego — i to właśnie czyni każdy katechizm. Programy nasze uciekły się do innego środka. Nie chcąc przeciążać materjałem dziejów Nowego Zakonu, polecają uczyć etyki ewangelicznej nie na tle Dziejów Apostolskich (na końcu objawienia) i nie na tle Ewangelji (w centrum objawienia), ale na podstawie faktów chronologicznych Starego Zakonu (więc na początku objawienia). Sztuczka taka ani historycznie, ani logicznie obronić się nie da; duch Starego Zakonu torował tylko drogę Ewangelji, ale zastąpić jej bezwarunkowo nie może.

Wzgląd symboliczny wymaga, by nauka religji ożywiała wiarę w uczniach i budziła w nich silne przekonania religijne. Fakta biblijne w swym związku chronologicznym łączą się ze sobą tylko zewnętrznie, a każdy z nich ujawnia zazwyczaj część innej prawdy Bożej. Wzruszają one serca i pobudzają wolę, więc mają wysoką wartość wychowawczą, ale do głębszego zrozumienia prawd Bożych nie usposabiają i konsekwentnych przekonań religijnych obudzić nie mogą. Religja powinna oddziałać na całą duszę, nietylko na serce i wolę, ale także na rozum, a więc potrzebuje między innemi wykładu prawd Bożych, zestawionych w całości w ich związku logicznym, wewnętrznym. Jedna prawda zahacza tu o drugą, każdy jej człon wyjaśnia się i uzupełnia innym członem, a wszystkie razem tworzą całość przejrzystą, z której nic usunąć nie można. Nie lekceważąc też opowiadań biblijnych, kościół skupiał oddawna prawdy Boże w wiadomych czterech schematach, a pisarze kościelni i kaznodzieje schematy owe wyjaśniali i utrwalali. Zczasem wytworzył się nawet system teologji dogmatycznej i moralnej, który badanie prawd Bożych wzniósł na wyżyny umiejętności. Dlaczegoż naraz mamy młodzież pozbawić korzyści, jakie daje wykład prawd, uporządkowany lo-

gicznie, ujęty w określenia, przez kościół kontrolowane? Bez dobrej nauki katechizmowej (mniejsza o to: z pytaniami, czy bez nich) uczeń popada łatwo w błędy co do wiary, bo streszczając opowiadania biblijne swojemi słowami, opuszcza albo dodaje znamiona, które naukę kościoła mniej lub więcej wypaczają. Nie dziw, że kościół nauczanie katechizmu uważał zawsze za główny dział nauki religji!

Wzgląd dydaktyczny, na który plany głównie się powołują, nie wymaga również usunięcia katechizmu, lecz domaga się ulepszenia podręczników i indukcyjnej metody katechizowania, opartej na faktach biblijnych. W każdej lekcji znajdzie się jedno lub kilka opowiadań biblijnych, ale tok lekcji będzie katechizmowy, a nie chronologiczny, fakta zaś biblijne dobierać się będzie ze Starego lub z Nowego Zakonu według tego, który fakt lepiej daną prawdę ilustruje. Pod roztropnem kierownictwem katechety uczeń samodzielnie wysnuwa z faktu znamiona prawdy, łączy je ze sobą i z innemi prawdami pokrewnemi, zaczem pojmuje je coraz głębiej i sam rozwija się przez to umysłowo. Czyż zaprawianie do samodzielnego myślenia nie jest głównem zadaniem dydaktyki? A jak to cieszy uczniów, gdy po przerobieniu całego Składu Apostolskiego streścimy go w słowach: „W imię Ojca i Syna i Ducha św." — albo wszystkie przykazania zestawimy w trzech wyrazach: „Miłuj Boga nadewszystko"! Czyż fakta biblijne można tak streszczać?

Wobec tak wymownych względów historycznych, dogmatycznych, symbolicznych i dydaktycznych, sprawy katechizmu nie możemy uważać za przesądzoną w Polsce, owszem ufamy, że plany dotychczasowe ustąpią miejsca planom ulepszonym. Im rychlej się to stanie, tem lepiej dla nauczania religijnego.

Jakież bowiem są owoce usunięcia katechizmu ze szkół? Uczniowie gimnazjalni uzupełniają brak katechizmu nauką dogmatyki i etyki w gimnazjum wyższem, ale ta nauka przychodzi im trudniej właśnie dlatego, bo nie umią katechizmu. Zresztą katechizm można pamiętać przez całe życie; czy można marzyć o tem przy dogmatyce i etyce? Co czeka jednak uczniów — a takich jest wielu — którzy wyższego gimnazjum nie kończą? Z czem wyjdą w świat? Co przeciwstawią głosom, przekręcającym i wyszydzającym naukę kościoła? Nie przeczę, że będąc w szkole, mogli

oni łatwo zrozumieć prawdy wyjaśniane, ale chwilowe zrozumienie nie zaspokoi potrzeb całego życia, a brak przekonań głębokich, opartych o jasne maksymy, wiążące się z sobą w nierozerwalny łańcuch logiczny, bodajby nie odbił się w życiu jeszcze większą chwiejnością postępowania, jak dotąd! Rodzice inteligentni, dobrzy katolicy, pomagający dzieciom w nauce, żalą się głośno, że z nowych podręczników religijnych odnoszą wrażenie chaosu; ani to Biblja, ani katechizm! W jeszcze gorszem położeniu są dzieci 5-tej i 6-tej klasy powszechnej, z których olbrzymia większość do żadnych już potem szkół nie uczęszcza. Nie wątpię, że twórcy planów naszych mieli zamiary jak najlepsze, ale czy nie przeholowali w chęci ułatwienia nauki? Czy obliczyli wszystkie skutki życiowe z usunięcia katechizmu?

Cóż tedy czynić? Dopóki Episkopat polski nie przeprowadzi reformy, powinniśmy ratować, co się da, w myśl hasła: Salus animarum suprema lex esto. Wiadomo, że przepisy ludzkie wolno różnie interpretować, byle trafiać w myśl prawodawcy. Otóż nie wątpię, że trafimy w myśl Episkopatu, jako prawodawców, jeśli będziemy uczyli tak, by uczeń z owych klas wyniósł nietylko wiedzę biblijną, ale i gruntowną znajomość katechizmu. Jeśli osiągniemy taki rezultat, władza duchowna z pewnością nie weźmie nam za złe, że przy rozkładaniu materjału naukowego postąpiliśmy tu i owdzie niezgodnie z planami. W tej nadziei nie wycofuję z obiegu mojego Katechizmu większego, owszem pracuję nad jego ulepszeniem na podstawie ostatnich sześcioletnich doświadczeń. Proponuję następujący sposób wybrnięcia z trudności w niższem gimnazjum i w 5-tej, 6-tej i 7-mej klasie powszechnej:

Zamiast pogłębionej naukowo Biblji, do której dzieci jeszcze nie dorosły, radzę poprzestać w tych klasach na moich *Dziejach biblijnych*, bo są łatwiejsze krótsze (i tańsze), a wystarczają zupełnie jako podstawa do nauczania katechizmu. Na wstępie przerobi się cały Stary Zakon bez dłuższych zastosowań katechizmowych. Po ogłoszeniu dekalogu przerwie się studjum biblijne, a przerobi się z mojego *Katechizmu większego* wszystkie ustępy o pierwszym artykule Składu Apostolskiego z uwagami liturgicznemi, jakie katechizm zawiera. Potem wykończy się dzieje Starego Zakonu. Praktyka wykazała, że da się to zrobić

w ciągu pierwszego półrocza. W drugiem półroczu porzuci się tło chronologiczne, wysunie się katechizm na plan pierwszy i przerobi się zeń całą część etyczną, więc o przykazaniach, grzechach, cnotach, o doskonałości chrześcijańskiej i o modlitwie. Każdą lekcję, jak to mój katechizm wskazuje, oprze się na ustępach biblijnych, przyczem ustępy ze Starego Zakonu, jako świeżo przerobione, opowiedzą sami uczniowie, ustępy zaś z Nowego Zakonu ułatwią pracę w roku następnym. Chronologja biblijna nie miała nic wspólnego z układem dekalogu lub próśb Modlitwy Pańskiej, więc też związku tego sztucznie nie szukajmy, bo szkoda na to czasu i pracy autorów, a tembardziej uczniów.

W drugim roku przerobi się dzieje Nowego Zakonu do chrztu P. Jezusa w Jordanie, a potem z katechizmu ustęp o młodocianych latach P. Jezusa. Wracając do Biblji, powtórzą uczniowie o publicznej działalności P. Jezusa do wskrzeszenia Łazarza włącznie, a potem uczyć się będą z katechizmu o wzorze życia, jaki dawał P. Jezus, o Jego nauczaniu, cudach, proroctwach i o świadectwach stwierdzających Jego Bóstwo. Będzie to powtórzenie faktów biblijnych, ale w porządku logicznym. Znów z Biblji, a potem z katechizmu, przejdą dzieci Mękę Pańską. Wypadnie dalej omówić z dziejów biblijnych zmartwychwstanie P. Jezusa i Jego działalnośc do wniebowstąpienia włącznie, dołączając na końcu z katechizmu artykuły V, VI i VII i naukę o czyścu. Nastąpią Dzieje Apostolskie, krótko w moim podręczniku ujęte, a po nich reszta artykułów Składu Apostolskiego. Cała tą nauka zabierze około siedm miesięcy czasu. Ostatnie trzy miesiące wystarczą na przerobienie z katechizmu (bez chronologji) działu o sakramentach św. i o Mszy św. To wszystko da się wykonać w ramach planów obecnych.

Ten sam rozkład można przeprowadzić z korzyścią w V i VI klasie powszechnej; dopiero w trzecim roku nauki potrzebna jest bifurkacja. W szkole powszechnej w klasie VII przerobią uczniowie dzieje kościoła w życiorysach w ciągu sześciu miesięcy, a cztery miesiące ostatnie[1]) zużytkuje się na krótkie powtórzenie całego katechizmu z zastosowaniami życiowemi. Ponieważ w moim

[1]) Moja *Krótka historja Kościoła w obrazkach dziejowych,* wydanie II, znacznie ulepszone, zawiera 62 ustępów plastycznych.

katechizmie większym jest sporo uwag liturgicznych, uczeń wyjdzie w świat z zaokrąglonym całokształtem popularnej wiedzy religijnej.

W gimnazjum nauka dziejów kościoła w klasie trzeciej jest zbędna, bo przechodzić ją będą uczniowie w klasie V i w klasie VI (przynajmniej w pierwszem półroczu). Natomiast przyda się tu nauka liturgiki, uzupełniona tłem historycznem, bo wiąże się treścią z katechizmem i zniewala do różnych powtórzeń katechizmowych. Należałoby ją tu przenieść z klasy IV.

Czegoż uczyć w klasie IV gimnazjalnej? Tego, czego brak rzeczywiście w gimnazjum się odczuwa, mianowicie naukowego pogłębienia dziejów biblijnych. Obecnie dzieje biblijne, chociaż triumfują nad katechizmem, wychodzą przecież pokrzywdzone, bo uczy się ich w sposób naukowy w latach, kiedy dziecko archeologją biblijną i zdobyczami wykopalisk mało się interesuje, a o krytyce historycznej nie ma pojęcia. Później kwestje biblijne nieraz budzą niepokój w duszy ucznia, ale już się ich nie wyjaśnia. Należałoby więc w klasie I i II uczyć dziejów biblijnych popularnie, a zato rok cały, klasę IV, poświęcić ich pogłębieniu naukowemu np. według ks. dra Szydelskiego. Tu uczniowie są znacznie więcej rozwinięci i z uwag pogłębiających wiele skorzystają. Upewnia o tem doświadczenie analogiczne z uczniami I kursu seminarjów nauczycielskich, odpowiadajęcemu klasie IV gimnazjalnej. Dzieje biblijne w klasie IV pojmuję jako pogłębiające uzupełnienie podręcznika używanego w klasie I i II, skąd zaczerpną uczniowie treść opowiadań; uwagi pogłębiające można skupić w osobnem podręczniku. W inny sposób nie dałoby się przerobić w ciągu roku całego Starego i Nowego Zakonu. Takie dzieje biblijne, łącznie z pogłębionemi dziejami apostolskiemi, będą zarazem wyborną podstawą do nauki dziejów kościoła w klasie V.

Zamiast trzech kół koncentrycznych, zaprowadzonych przez plany obecne, powstałyby w ten sposób w gimnazjach dwa koła: 1) stopień niższy w kl I, II i III, i 2) stopień wyższy w pięciu klasach wyższych. Niewielkie stosunkowo przesunięcia mogą zaradzić wielu brakom dzisiejszym.

Bochnia. Ks. W. Gadowski.

ZWIEDZENIE HISTORYCZNYCH PAMIĄTEK KRAKOWA I WARSZAWY.

Uwaga: Ze względów wychowawczych i ogólnokształcących ma według żądań *szkoły pracy* nauczanie w klasach I—IV opierać się na nauce koncentracyjnej, wskutek czego powinny wszystkie przedmioty jednej klasy spoczywać w ręku jednego nauczyciela. Ośrodkiem zainteresowania niniejszej lekcji jest Kraków i Warszawa. Lekcja obliczona jest na kilka godzin w klasie IV i ma służyć urozmaiconej i radosnej powtórce.

I. Zagadnienie: Podczas wielkich wakacyj otrzymałam od jednego ucznia, którego niektórzy z was dobrze jeszcze pamiętają, tę kartkę. Chodź i przeczytaj, co ten chłopiec pisze! Uczeń czyta: „Łaskawej Pani pozwalam sobie przesłać z naszej pięknej wycieczki do Krakowa i Warszawy uprzejme pozdrowienie i wyrazy szacunku. Zawsze wdzięczny Kazio J. Kraków, 10 lipca 1926 r.“ Co na to powiecie? (Kazio mnie dużo opowiadał o tej wycieczce i pokazywał mi rozmaite widoki i fotografje.) To nam dużo potem opowiesz. (Inny uczeń: Ja chciałbym też taką wycieczkę zrobić.) (Głosy: Ja też.) Dobrze, zrobimy taką wycieczkę, ale tylko na mapie, w myśli, do obydwu tych miast. Zawieście mapę! A wy tymczasem powiedzcie, dokąd najpierw pojedziemy! (Do Krakowa.) Jadąc do Krakowa, a później do Warszawy, musimy wiedzieć, dlaczego urządzamy wycieczkę. Kto na to odpowie? (Ostateczna odpowiedź: Zrobimy wycieczkę do Krakowa i Warszawy, aby zwiedzić historyczne pamiątki tych miast.)

II. Rozwiązanie zagadnienia: Chcieliście więc najpierw jechać do Krakowa. — Daję znak, jeden z chłopców idzie do mapy, drugi i trzeci do tablicy. Wskażesz nam, o jakie miasta chodzi! (Poznań, Kraków, Warszawa.) Wskazując na te dwa ostatnie miasta, mówię do chłopców, stojących przed tablicą: Pisz! A ty będziesz rysował tor kolejowy! Połączymy te trzy miasta grubą, czerwoną nitką, którą do szpileczek przymocujemy. Zrób to! Chcąc jechać stąd do Krakowa, nie możemy jednak trzymać się ściśle drogi, oznaczonej czerwoną nitką. Wytłumacz, dlaczego to jest niemożliwe! (Tor kolejowy odchodzi od tego prostego kierunku.) Wskaż zatem tor kolejowy do Krakowa! Jeszcze raz, wolno! Wymieńcie województwa, przez które tor

prowadzi! Częściowo drogę tę już znacie i wiecie, jakie miasta przy tym torze leżą. (Środa, Jarocin, ... Kępno.) Narysuj nam i te miasta! Teraz już opuszczamy Wielkopolskę i wjeżdżamy przez ten kawałek kraju niemieckiego — pokazuję go na mapie — do innej części Polski. (Górny Śląsk.) N. N. nam wskaże miasta, przez które przejeżdżamy! Wymień ich nazwę! (Katowice, Królewska Huta.) Te miasta różnią się od naszych miast wyglądem. (Kominy fabryczne, kopalniane itd.) Jedziemy dalej i jesteśmy w Krakowie. Opuszczamy dworzec i idziemy zaraz na Rynek. Już o nim słyszeliście w historji. (Tadeusz Kościuszko składał tam przysięgę w marcu 1794 r.) Udajemy się na to miejsce i widzimy tam kamienną płytę pamiątkową. Przyniosłem wam rycinę tego kamienia. Cofnijmy się więc pamiecią do owego roku i przypomnijmy sobie obraz, który przedstawia tę podniosłą chwilę! Opowiedz, co widzisz w pamięci! Może który z was zna wiersz, o przysiędze Kościuszki? Stań przed ławkami i wygłoś go! (Na krakowskim rynku dziś wszystkie dzwony biją... M. Konopnickiej.) — W międzyczasie zawiesiłam obraz: „Przysięga Kościuszki.“ — Zobacz, kto ten obraz malował! (Kossak.) Znacie jeszcze innych sławnych malarzy polskich? (Grottger, Matejko.) — Uczeń: W moim zbiorze obrazków historycznych mam portrecik Matejki.

Pokaż go kolegom! A teraz wymieńcie mi obrazy tego malarza, które znajdują się w naszej szkole! (Rejtan, Stefan Batory pod Pskowem, Bitwa pod Grunwaldem, Hołd pruski itd.) Oryginały tych i innych jeszcze obrazów widzieć można w Krakowie, w Muzeum Narodowem. Wytłumacz „oryginały“ — „muzeum“! — Muzeum Narodowe mieści się w gmachu, w którym dawniej sprzedawano sukno. Już słyszeliście i o tym budynku i wiecie, jak się nazywa. (Sukiennice.) Widzicie je tutaj na tej kartce, którą przesłał mi Kazio J. Kto z was przypomina sobie, który król polski je kazał zbudować? (Kazimierz Wielki.) Pójdziemy teraz do największego zbioru pamiątek w Krakowie. Mianowicie? (Na Wawel.) Jedna piosenka rozpoczyna się temi samemi słowami. Powiedz pierwszą zwrotkę! Zaśpiewaj ją! W drodze na Wawel zwrócimy jeszcze uwagę na inny gmach, który także Kazimierz Wielki wzniósł, chcąc w Polsce szkolnictwo ulepszyć. O czem myślę? (Akademji.) Tak, jest to pierswszy i najstarszy uniwersytet w Polsce. Teraz mi krótko opowiesz, co na rynku

krakowskim zwiedziliśmy! A. napisze najważniejsze wyrazy na tablicy! (Rynek: kamień pamiątkowy, Sukiennice, Muzeum Narodowe, Akademja.) — Zawiesiłam obraz: Wawel, akwarel Kossaka i Tondosa. — Udajemy się więc na Wawel. Powiedz nam wpierw, co to jest Wawel! (Wzgórze, a na niem dawniejszy zamek królewski z katedrą.) Wieżę katedry wawelskiej już widać zdaleka. Dlaczego? (... na wzgórzu.) Chcąc do niej wejść, trzeba więc iść pod górę. Przypatrzmy się tej wieży. Może ona nam przypomni drogą nam pamiątkę. A mianowicie jaką? (Dzwon Zygmunta.) Pisz! (Wawel: Dzwon Zygmunta itd.) Opowiedz, co o nim wiesz! (Ulany z armat, zdobytych na Wołochach przez Tarnowskiego pod Obertynem itd.) — (Uczeń: Kazio J. miał kartkę z dzwonem Zygmunta.) — W drodze do zamku podziwiamy piękny pomnik tego bohatera, o którym już poprzednio była mowa. Otóż macie tutaj fotografję pomnika. Przejdziemy teraz przez dziedziniec zamkowy — pokazuję na obrazie — na drugą stronę wzgórza. Zdaleka już widać inny pomnik, także na cześć Kościuszki usypany tysiącami rąk ludzkich. (Kopiec Kościuszki.) Tutaj widzicie go. Przypatrzcie się uważnie tej rycinie, abyście potem mogli wylepić kopiec z plasteliny. Przyniosłam wam także książeczkę, którą mi pożyczył chłopiec z klasy sąsiedniej. Przeczytaj nagłówek! (Tadeusz Kościuszko, na pamiątkę stuletniej rocznicy przez B. T. 1894. Księgarnia Katolicka.) Przeczytamy. co autor książeczki o kopcu pisze. Chodź, przeczytaj ten ustęp! Zbliżymy się teraz do muru wawelskiego i popatrzymy wdół. (Zobaczymy tam rzekę Wisłę.) Otóż macie tutaj inny widok Wawelu, od strony Wisły. Stoimy więc tutaj u góry, za murem, Pokazuję na obrazie. — Przed nami, za rzeką, kopiec i kilka tylko budynków. Z tego wynika, gdzie większa część miasta się znajduje. (Po naszej stronie.) Powiedzcież mi więc, po której stronie Wisły się znajdujemy! Wskaż to na mapie! Oczy wasze idą z biegiem Wisły. W tym kierunku płynie też właśnie mały statek. Może który z was wymieni jego nazwę. (Batory.) Po jakiej stronie Wisły znajduje się więc większa część miasta? (Po lewej.) Były jednak czasy, kiedy kamienic i budynków na Wawelu jeszcze nie było, a tylko Wisłę i wzgórze było można widzieć. Później dopiero miasto założono, i zbudowano nad Wisłą pierwsze chatki. Pewno wam się przypomina, o kim teraz myślę.

(Krakus.) Kto powie, co mówi podanie o założeniu tegoż miasta? Proszę! (Krakus zabija smoka itd.) — Pokazuję odpowiedni obrazek, wycięty ze starego podręcznika. — Wracamy teraz z dziedzińca i udajemy się w podziemnia katedry. Co tam widzieć można, pokazuje wam wasza książka do czytania na stronie 204. Otwórzcie ją! Więc? (Tam zobaczyć można rozmaite trumny i groby.) Np.? (Grób Tadeusza Kościuszki, trumnę Łokietka itd.) Tak jak my teraz ten podziemny cmentarz zwiedzamy, uczynił to też pewień król — najeźdźca. (Karol Gustaw, oprowadzany przez ks. Starowolskiego.) Na tem kończymy zwiedzanie Wawelu i Krakowa, a resztę pamiątek będziemy oglądali innym razem. Opowiedz teraz o pamiątkach na Wawelu! Wymień jeszcze raz wszystkie pamiątki, które widzieliśmy na Wawelu! (Dzwon Zygmunta, pomnik, kopiec i grób Kościuszki.) Wylicz poprzednio pamiątki oglądane na rynku! — Jedne i drugie! Wymień jeszcze raz pamiątki, które w Krakowie zwiedziliśmy! Zobaczymy, co R. napisał na tablicy! Dobrze!

Udajemy się teraz w dalszą drogę. Wskaż nam zatem tor kolejowy, po którym pojedziemy! Wylicz wszystkie miasta, które w drodze spotykamy! (Zawiercie.) Objaśnij nazwę tego miasta! (Zawarcie, za Wartą, źródło Warty.) Jeden z was rysuje tor kolejowy z Krakowa do Warszawy! Proszę! (Częstochowa) Co powiesz o tem mieście? (Jasna Góra, generał Miller, Ks. Kordecki.) Wytłumacz przysłowie: „Częstochowa, skarb nasz chowa!“ Do Warszawy jeszcze dość daleko. Mamy więc jeszcze czas, aby wyjaśnić nazwę tego miasta. Co o niej powiesz? (War - Sawa.) A drugie podanie o założeniu Warszawy powtórzymy z książki. Wyjąć książki do czytania! Strona 108. — Reiter, część I. — Czytajcie po cichu! Kto przeczytał, zamknie książkę i opowiada sobie to podanie w pamięci. Gdy pierwszy raz tę czytankę czytaliśmy, zapisaliście do waszych słowniczków kilka nieznanych wyrazów, np.? (Warz.) Wytłumacz pochodzenie tego wyrazu! (Warzyć od war.) Wyraz „warz“ należy odróżnić od podobnego wyrazu. (Ważyć od waga.) Objaśnij pisownię pierwszego—drugiego wyrazu! Napisz te wyrazy na tej tablicy! — (Wskazuję — w klasie znajduje się więcej tablic.) Powiedz sąsiadowi, żeby to zrobił! — Wskazuję na wyraz: ważyć. — (Waż.) Napisz to! Godzicie się wszyscy na to, co on napisał? (Nie, gdyż O. zapomniał wy-

krzyknik.) Udowodnij, że wykrzyknik jest tutaj konieczny! (Rozkaz, tryb rozkazujący.) Powiedz tryb rozkazujący w liczbie mnogiej! (Ważcie!) Utwórz zdanie z tym wyrazem! Dosyć tego! Wymienisz mi teraz inne wyrazy tej czytanki, zapisane w zeszyciku! (Tratwa — Flisacy.) Jak to rozumiesz? (Tratwa = złączone pnie itd.) Ja znam piosenkę o dzieciach flisaków. J., — repetent — przypomnij ją sobie; zeszłego roku śpiewaliśmy ją w tej klasie! Zaśpiewaj ją wesoło! (Hej, flisacza dziatwo, hej, dalejże, dalej...) Wy zato znacie z klasy II inną piosenkę o rzece, o której w czytance jest mowa. (Wisło moja, Wisło stara...) Zaśpiewamy ją. Wstać! Podaj ton! — Daję znak do rozpoczęcia. — Teraz ale żwawo do miasta, stanęliśmy już w Warszawie. Sami powiecie, co najpierw chcielibyście zwiedzić! (Pomnik ks. Józefa.) Dobrze! Po drodze przejdziemy Ogród Saski. Wytłumacz nazwę! Wymień królów Sasów! (August II i III.) Może wam się przypomina przysłowie z owych czasów. (Za króla Sasa — jedz...) Ale już widać piękny pomnik ks. Józefa Poniatowskiego. Otóż tutaj na kartce macie jego podobiznę. Warszawa jest wogóle bogata w pomniki. Słyszeliście przecież też już o innych pomnikach w Warszawie, np.? (Pomnik Kopernika.) Co wiesz o Koperniku? A jeszcze o jednym pomniku nie trzeba zapominać. (Pomnik Jana III. Sobieskiego w łazienkach.) Pokazałem wam ongiś obraz tego pomnika. Powiedz więc, co on przedstawia! (Sobieskiego, tratującego Turka.) Przyniosłem wam jeszcze raz obraz tego pomnika. — Pokazuję go. — A teraz powtórzymy, co o Sobieskim mieliście sobie zapamiętać. Przypomnijcie sobie, jakie pytanie napisaliśmy, gdy mówiliśmy o tym królu! (Czy Jan Sobieski był dzielnym królem?) Udowodnij to! (Jan Sobieski był dzielnym królem, gdyż pobił Turków i ocalił Wiedeń i chrześcijaństwo.) I tutaj w klasie mamy podobizny pamiątek z wojny tureckiej. A mianowicie jakie? (Buńczuk i chorągiew turecką, rysowane przez ucznia K.) Mówiąc przedtem o Krakowie, zwiedzieliśmy pamiątki, które nam Kościuszkę przypominają. Ale i Warszawa odgrywała rolę w życiu tegoż bohatera, nawet wcześniej od Krakowa. (Tadeusz Kościuszko uczęszczał do szkoły kadeckiej w Warszawie.) Opowiedz nam coś z tego okresu życia Kościuszki! Uzupełnij jego opowiadanie! (Uczeń: R. zapomniał o tem, jak Kościuszko kazał się budzić.) Idziemy teraz w Warszawie nad

Wisłę. — Mapa. — Porównaj jej szerokość w Warszawie z tą w Krakowie! (Tutaj szersza.) Popatrzmy na drugą stronę Wisły. (Widzimy tam część miasta.) Co z tego wnioskujesz? (Warszawa leży po obu stronach Wisły.) Na rzece zobaczymy kilka statków. Jeden z nich znamy z Krakowa. („Batory“.) A teraz powiem wam o nim coś, co wyczytałem w Ilustrowanym Kurjerze Krakowskim. „Statek „Batory“ wyruszył dnia 16 bm. w drogę do Gdańska, aby zbadać stan wody na Wiśle“. Wskażesz nam więc na mapie całą drogę, którą parowiec już przebył i jeszcze przebyć musi! Wszyscy wykreślają ją równocześnie w powietrzu! Bieg Wisły możesz porównać z pewną literą. (S) Wykreślcie teraz jeszcze raz bieg Wisły na dłoni! Zobaczymy teraz, jakie polskie miasta statek „Batory“ napotka podczas swej podróży. (Płock, Włocławek, Toruń, Grudziądz, Tczew.) Co wiesz o Gdańsku? (Przy ujściu nad morzem Bałtyckiem, nie należy do Polski.) W drodze przyjmuje też Wisła jeden dopływ z Wielkopolski. (Brdę.) Przy ujściu tej rzeki spotyka statek „Batory“ statek „Poznań“. Wytłumacz jak to możliwe! (Warta, Noteć, kanał Bydgoski i Brda.) Wskaż to na mapie! Potem narysujemy tę drogę wodną.

Z nad Wisły udajemy się na dworzec, gdyż zbliża się czas naszego odjazdu. Mamy wracać do Poznania. Pytanie! (Uczeń: Którą drogą?) Jak to, którą drogą? (Tak, gdyż mamy trzy drogi do wyboru.) A zatem wybierz jedną z nich! (Koleją przez Łódź.) Wytłumacz się, dlaczego tę drogę obrałeś! (Chcę widzieć, czy naprawdę tak dużo kominów fabrycznych jest w Łodzi, jak słyszałem od Kazia J.) Chódź do mapy i wskaż miasta, przez które przejeżdżać będziemy, wracając z Warszawy! (Łódź.) Uczeń L. rysuje tę część naszej drogi! — Pokazuję rycinę w podręczniku z ogólnym widokiem tegoż miasta. Rycina daje ci odpowiedź na twoją ciekawość. Policz kominy, które widzisz! Jedziemy dalej! (Kalisz.) Opuszczamy sąsiednie województwo. Mianowicie które? (Województwo łódzkie.) I wjeżdżamy do Wielkopolski i witamy znane nam już miasto. (Ostrów.) Mówię, że to miasto już znamy. (Przejeżdżaliśmy przez nie w drodze do Krakowa.) Wreszcie wysiadamy w Poznaniu. Przypatrzcie się teraz tej drodze, którą określa czerwona nitka i tej, którą narysowaliście. Porównajcie obie ze sobą! (Pierwsza krótsza.) Zmierz drogę z Poznania do Krakowa! (39 cm.) Napisz to na tablicy!

Teraz zmierzysz drogą z Krakowa do Warszawy! (29 cm.) Ile razem? (68 cm.) Z Warszawy do Poznania! (33 cm.) Ile razem? (101 cm.) Napisz i tę liczbę obok! Zamień to na ułamek dziesiętny! Więc co jest 101 cm długie? (Droga prosta — na mapie.) Tylko na mapie! A w rzeczywistości? (Dłuższa.) Kto powie, ile razy dłuższa? (850 000 razy.) Wytłumacz to sąsiądowi, bo on tego nie umiał powiedzieć! (Podziałka 1 : 850.000.) Powstanie więc w ten sposób pewne zadanie rachunkowe. Napisz je! (850 000 $\times$ 101.) Wylicz to! Przeczytaj rezultat! (85 850 000 cm.) Zamień to na metry! Uczyliście się niedawno temu, jak to się robi. (858 500 m.) Zamień te metry na km! (858,5 km.) Zmaż wszystko, pozostaw tylko tę liczbę! Powiesz jeszcze raz, co tyle wynosi! (Prosta droga w rzeczywistości.) Taka prosta droga jednak nie jest możliwa na ziemi. Dlaczego nie? (Przeszkody, które trzeba ominąć.) Będzie ona więc tam możliwa, gdzie żadnych przeszkód niema. A mianowicie gdzie? (W powietrzu.) A czem można taką drogę odbyć? (Samolotem.) Prawdopodobnie wiecie, ile km zwykle samolot przeleci w jednej godzinie? Przypuśćmy, że 100 km przelatuje w jednej godzinie. Pytanie! (Uczeń: Ile godzin będzie trwał lot samolotu, który ma przebyć 858,5 km? (858,5 : 100.) Wylicz to! Zrób próbę! Moglibyśmy teraz jeszcze ułożyć inne zadania o samolocie. Na przykład? (Ile kosztuje taka podróż, ile benzyny potrzebuje samolot podczas lotu.) Będzie to waszem zadaniem domowem.

My tymczasem o naszej podróży rachować będziemy. Zobacz, kiedy — w rozkładzie jazdy, który przyniosłam — odjeżdża pociąg do Krakowa! (8^{45}) (Uczeń N.: Ja odjechałem, kiedy jechaliśmy do Tarnowa, o godz. 1^{10} w nocy.) Dobrze, potem o tem pomówimy. Zobacz, kiedy ten pociąg jest w Krakowie! Pytanie! (Uczeń: Jak długo jedzie z Poznania do Krakowa?) Wyliczcie to! (12 godz.) Teraz N. mówi, że wyjechał o godz. 1^{10}, a był w Krakowie... — (Zobacz! — (9^{30}) Ile więc godzin on tylko jechał? ($8^1/_2$) Jak to należy zrozumieć? (Pociąg pospieszny.) A zatem ile godzin mniej jedzie pociąg pospieszny od zwyczajnego? Co z tego wynika? (Oszczędność czasu.) Lecz zato? (Drożej podróż kosztuje.) Zbadamy to później. Teraz ułożycie podobne zadanie o trwaniu podróży! (Z Krakowa do Warszawy.) N., może wiesz, ile ojciec zapłacił za bilet z Poznania do Krakowa?

(Nie wiem, bo ojciec kazał bilet dla wszystkich wypisać aż do Tarnowa.) Uczeń: Ja wiem, bo mi Kazio J. powiedział, ile zapłacił.) Ile więc? (11,40 zł.) Tyle płacą dzieci w 3 klasie osobowym pociągiem. Dorośli — jeszcze raz tyle. Ile zatem? A za pospieszny pociąg cztery zł więcej. A więc ile? (26,80 zł.) Powiedz, ile więc kosztuje podróż z Poznania do Krakowa! A bilet z Krakowa do Warszawy uczyni 18,60 zł. Razem? A wreszcie z Warszawy do Poznania 20,50 zł. Razem? Ile kosztuje więc cała podróż z Poznania przez Kraków do Warszawy dla osoby dorosłej? Gdybyśmy taką wycieczkę zrobili, płacilibyśmy tylko mniej więcej połowę. A więc ile? Nazwij figurę, którą określa ta czerwona nić na mapie! Ile wynosi obwód tego trójkąta? Wymień rodzaj tegoż trójkąta! Gdyby on był równoramienny i każdy bok miałby długość drogi z Poznania do Krakowa, toby i obwód jego był inny. Mianowicie? (127 cm.) Wytłumacz, jak on to wyliczył. Określ położenie każdego z trzech wymienionych miast w stosunku do tego trójkąta! (W kącie.) Oznacz ich rodzaje! Wymierz kąt, w którym leży Warszawa — Kraków! Napisz wielkość tych kątów! Zlicz to! Ile pozostaje zatem stopni dla trzeciego kąta?

Skończymy teraz z rachunkami i pówrócimy do tego, co widzieliśmy w Warszawie. Opowiedz o pamiątkach historycznych Warszawy! — Krakowa! Wymień jeszcze raz krótko pamiątki historyczne Krakowa i Warszawy! Te tylko pamiątki chcieliśmy tam widzieć. Powiedz więc, dlaczego zrobiliśmy wycieczkę do Krakowa i Warszawy! (Zrobiliśmy wycieczkę do Krakowa i Warszawy, aby zwiedzić historyczne pamiątki tych miast.) A jakie to są pamiątki, napisał nam B. na tablicy. Przeczytajcie je! — Taki schemat napisany jest na tablicy:

Kraków:		Warszawa:
Rynek:	Wawel:	Ogród Saski
kamień pamiątkowy	dzwon „Zygmunt“	pomnik ks. Józefa
Sukiennice	pomnik Kościuszki	„ Kopernika
Muzeum Narodowe	kopiec i grób „	„ Sobieskiego
Akademja.		

Zobaczymy teraz, co narysowali! Zgadzacie się na wszystko? Tak! Dobrze!

III. Utrwalenie: Dwaj uczniowie rysują (na odwróconej do ściany tablicy, aby reszta dzieci nie mogła odrysować) Wisłę, dwaj inni drogę wodną, którą płynął statek „Poznań“, inni tory kolejowe, któremi jechaliśmy. Poprzednie rysunki są zmazane, mapa zdjęta. — W. i H. wylepią na ostatniej ławie — aby innym nie przeszkadzali — kopiec Kościuszki z plasteliny! Reszta dzieci opowiada przerobiony materjał. Później odpisują one naszkicowany na tablicy schemat i rysują z omówionego materjału, co im się podobało najlepiej. Wreszcie będą wykończone na tablicy prace rysunkowe poprawione i uzupełnione, a wylepiony przedmiot dołączony do zbioru klasowego.

Zadanie domowe: Napiszecie dwa zadania rachunkowe o samolocie, narysujcie trójkąt o wielkości tych kątów i napiszcie list do wujka o naszej wycieczce.

Poznań. Stefanja Czarnecka.

OJCIEC ZADŻUMIONYCH.

(Rozbiór literacki w kl. VII szkoły powszechnej.)

I. Nawiązanie. Co czytaliśmy na ostatnich lekcjach? *(Treny.)* Obecnie przeczytamy inny utwór, w którym ojciec także cierpi z powodu śmierci dzieci. Jest to *Ojciec zadżumionych*, poemat Słowackiego, który kazałem wam dziś przynieść do szkoły[1]).

II. Geneza. Słowacki w swem życiu wiele podróżował. O jednej z swych podróży pisze w *Przedmowie do Ojca zadżumionych*. Przeczytamy tę przedmowę. Czytanie.

Skąd przybył Słowacki? Pokaż na mapie, którędy podróżował! W jaki sposób podróżują na Wschodzie. Gdzie musiał się Słowacki zatrzymać? Dlaczego? Jak nazywamy takie wstrzymanie podróży celem badań lekarskich? Jak długo trwała kwarantanna? Co robił Słowacki w czasie kwarantanny? Opowiedz o burzy, którą przeżył! Opisz krajobraz pustynny! Kogo składano w grobowcu Szecha? O kim opowiedział Słowackiemu lekarz? W jaki sposób zużytkował Słowacki wiadomość, usłyszaną od lekarza? (Napisał poemat.)

---

[1]) Bibljoteka Narodowa, nr. 49. Wielka Bibljoteka, nr. 37. Bibljoteczka Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży Szkolnej, nr. 130.

Przy czytaniu przedmowy należy pominąć drobne szczegóły i zwrócić uwagę tylko na najistotniejsze rzeczy, które są niezbędne do zrozumienia utworu. Możnaby też dzieciom polecić, aby już w domu przeczytały przedmowę, wtenczas przystąpi się w klasie wprost do wysnucia genezy i do czytania poematu.

III. Rozbiór treści.

1. Czytanie poszczególnych części.

2. Objaśnienia rzeczowe.

a) (Wiersz 1—34.) Jak długo Arab odbywał kwarantannę? Ile miał dzieci? Na czem podróżowali? Co to są dromedary? Czem się żywiły? („chwastem nadmorskich ajerów".) Ajery są to rośliny podobne do tataraku. Co sobie przypomina Arab? Gdzie są jego dzieci i żona? („pod kopułką Szecha".) Przypomnijcie sobie z przedmowy, kogo chowano w grobowcu Szecha! Co się więc najprawdopodobniej stało z jego dziećmi i żoną? Jak długo musiał odbywać kwarantannę? Czem mu się wydawał każdy okres 40-dniowy? (Wiekiem.) Dlaczego mógł mu się wydawać wiekiem? (Siedział bezczynnie, dzieci mu umierały, chciał jak najszybciej wyjechać stąd, a musiał zostać.) Jak nazywa poeta śmierć? (Aniołem pomoru.) A namiot? (Płóciennym dworem.) Mamy tu zamiast podania właściwej nazwy przedmiotu wyszczególnienie jakiegoś ich przymiotu. Taki zwrot nazywamy peryfrazą. Dokąd wraca Arab? (Na Liban.) Pokazać na mapie! Nad czem zastanawia się? Czy pomarańcza, kwiaty i chmury mogą przemawiać? Poeta nadał im więc cechy ludzkie. Taki zwrot poetycki, w którym rzeczy martwe nabierają cech ludzkich, nazywamy uosobieniem czyli personifikacją? Jak moglibyśmy zatytułować tę część, którą przeczytaliśmy? (Rozmyślanie Araba przy opuszczeniu pustyni.) Jest to niejako wstęp do samego utworu. (Tytuły poszczególnych ustępów napisać na tablicy.)

b) (Wiersz 35—86.) Opisz krajobraz, jaki nakreślił poeta! Co uczynił Arab, gdy przybył na miejsce kwarantanny? Co robiły dzieci? Opowiedz, jak umiera najstarszy syn! Jaka to była śmierć? (Nagła.) Jak przedstawił to poeta obrazowo? („Powalił się jak palma złamana".) Z czem porównuje najstarszego syna? Taki zwrot nazywamy porównaniem. Jak zachował się ojciec wobec śmierci syna? Kogo nie dopuścił do zmarłego? Komu rzucił trupa? Co uczynili strażacy? (Wzięli trupa na żelazne zgrzebła

t. j. widły.) Z całej tej sceny wynikałoby, że Arab był bez uczucia. Czy tak było w istocie? Dlaczego tak brutalnie postąpił? (Nie chciał, żeby się drudzy zarazili.) Dlaczego strażacy brali trupa na widły? Czy ojciec chętnie na to patrzał? Co się stało po śmierci syna? (Musieli pozostać na dalsze czterdzieści dni w kwarantannie.) Jak myślicie, dlaczego? Co się stało tej samej nocy? Jak umarły obie córki? Jaką noc miał Arab? Co myślicie, dlaczego nie spał? Czy ktoś z was miał też kiedyś noc bezsenną? Kiedy to było? — Jak wyglądały trupy córek? (Sine jak żelazo.) Taki jest właśnie kolor skóry zmarłych na dżumę. Jaki zwrot poetycki zauważyliśmy znowu? (Porównanie.) Jak przedstawił Słowacki wywleczenie córek przez strażników? Jest to bardzo obrazowy opis. Co następnie obserwuje Arab? (Słońce.) Jakiem mu się wydaje słońce? (Straszne, podobne do upiora.) Dlaczego mu się wydaje takiem? (Śmierć trojga dzieci napełniła go taką boleścią, że wszystko, co go na tem miejscu otacza, a więc i słońce, wydaje mu się strasznem.) Jakiem mu się wydawało niebo? Co myślicie, dlaczego mu się niebo wydawało mglistem? (Miał może łzy w oczach i wskutek tego nie tak wyraźnie postrzegał jak zwykle.) W co nawet zwątpił Arab? Jak przedstawił Słowacki Boga? — (Zakrył się za chmurę, jakby nie widział nieszczęścia Araba.) Czy tak jest w istocie? Jaki więc jest teraz ból Araba, skoro już zwątpił w Boga? (Wielki, zamienił się w rozpacz.) Jaki tytuł damy tej części? (Śmierć najstarszego syna i dwóch córek.)

c) (Wiersz 87—124.) Ile dni przeszło spokojnie? Jaki jest obecny stan uczuciowy Araba? (Uspokoił się, odzyskał nawet wiarę w Boga.) Czy dalsze dni przeszły również szczęśliwie? Kto umarł? Kto pierwszy spostrzegł znak choroby na najmłodszym synie? (Ojciec.) Czego to dowodzi? (Że kochał go bardzo, starał się ustrzec wszystkich przed chorobą.) Nad kim litował się? (Nad matką.) Dokąd wyniósł syna? Czego dowodzi okrzyk ojca? (Że znowu ogarnęła go rozpacz.) Jaki opis wplótł Słowacki do opisu śmierci? (Opis przyrody; księżyc się świecił.) Na kogo gniewał się Arab? (Na księżyc, że patrzał na śmierć syna.) Już drugi raz gniewa się Arab z tego powodu na ciała niebieskie, przedtem na słońce, teraz na księżyc. Czy gniew ten był uzasadniony? Czem możemy go wytłumaczyć? (Wskutek boleści

znieczulił się Arab na piękno przyrody i znienawidził wszystko na tem miejscu, bo tu panowała dżuma.) Jak byli ubrani grabarze? (W czarne płaszcze, czarne rękawice.) Dlaczego? (Aby nie dotknąć trupa i nie ulec zarazie.) Co naznaczono znowu Arabowi? Jak moglibyśmy nazwać ten urywek? (Śmierć najmłodszego syna.)

d) (Wiersz 125—218.) Jak opisuje poeta słońce? Do czego je porównuje? Jaki to jest opis? (Barwny, malowniczy.) Jak określa namiot? (Jest zapowietrzony.) Co to znaczy? (Dżuma w nim panuje.) Jak żyła rodzina Araba? (Milczała.) Kiedy człowiek mówi dużo? (Gdy jest wesoły.) A kiedy najmniej? (Kiedy jest bardzo smutny.) Jakimi więc musieli być członkowie tej rodziny? (Bardzo smutni, bo nic do siebie nie mówili.) Do czego porównuje poeta tych milczących ludzi? (Do samej śmierci.) Czy śmierć się odwróciła, jak myśleli ci ludzie? Jak nazywa ją poeta? (Aniołem mordercą.) Jaki był obecny stan uczuciowy Araba? (Już obojętny na nieszczęście, gotów był wszystko utracić, już nawet nie płakał, jakby się przyzwyczaił do śmierci dzieci.) Kto następnie umarł? Opisz śmierć średniego syna! Jakiego porównania użył poeta do określenia jego śmierci? („stał się jak kamień“.) Jak wyglądał po śmierci? Co myślicie, czy syn wyglądał rzeczywiście tak okropnie po śmierci, czy mogłoby się tak ojcu tylko wydawać? Dlaczego mogło się tak Arabowi wydawać? (Miał zgryzoty sumienia, że tego syna najmniej kochał.) O czem myślał po śmierci syna? Co się stało w czasie tych rozpamiętywań? Dlaczego Arab nie mógł myśleć o śmierci córki? (Była młoda i ładna.) Jaki wniosek z tego? (Śmierć spada na każdego, nawet na młodego i pięknego.) Co przypomina sobie ojciec? Kogo przeciwstawia poeta zmarłej córce? (Zmarłej przeciwstawia żywą.) Takie przeciwstawienie nazywamy inaczej kontrastem. Używają go poeci, gdy chcą wywołać silne wrażenie. Czy udało się Słowackiemu przez kontrast wywołać silne wrażenie? Jaki jest ten opis? (Żywy, wydaje nam się, jakbyśmy to przeżywali razem z Arabem.) Co zobaczył Arab we śnie? Kto zmarł nazajutrz? Opisz śmierć Hatfy! Jakich porównań używa poeta przy tym opisie? Nad kim litowali się strażnicy? Opowiedz, w jaki sposób zabrali córkę? Kto się na to gniewał? Czy poprzednie trupy inaczej zabierali? (Nie.) Dlaczego więc przedtem nie gniewał się Arab? (Przedtem sam oddawał trupy

strażnikom, aby resztę dzieci ustrzec przed zarazą. Skoro jednak widział, że i ta ostrożność nie pomoże, że mu wszystkie dzieci wymierają, żal mu tej ich poniewierki pośmiertnej i chciałby je zatrzymać u siebie. Poza tem była to córka najpiękniejsza i ojciec nie mógł patrzeć, jak grabarze rozszarpali jej ciało, biorąc ją na zgrzebła. Do kogo odzywał się Arab? (Do Boga.) Trzeba wam wiedzieć, że Arabi to mściwy naród, który nie przebacza uraz. Co uczynił ojciec z trupem córki? (Sam zaniósł go na cmentarz.) Jak zatytułujemy tę część? (Śmierć dalszych dwojga dzieci.)

e) (Wiersz 219—262.) Jak przeżyła matka śmierć dzieci? Jaką się wydaje Arabowi pustynia? Już poprzednio zwróciliśmy uwagę na to, że drażniła go przyroda. Dlaczego tak było? Jak nazywa pustynię? („Równiną piekielną.“) Znowu zamiast właściwego wyrazu wymienia poeta przymiot. Jak nazywamy taki zwrot? (Peryfrazą.) Jakiem wydaje się Arabowi morze? Jakim mu się wydawał głos muezina? Muezin jest to kapłan mahometański, który z minaretów tj. wieżyczek świątyni mahometańskiej (meczetu) nawołuje wiernych do modlitwy. (Pokazać meczet na obrazie!) Jaką wiarę wyznawają Arabowie? Jak nazywają Boga? Co uczynił Arab po nawoływaniu muezina? (Modlił się.) Jaka jest treść tej modlitwy? Jaką się wam wydaje ta modlitwa? (Straszną, wydaje się nawet, jakoby Arab urągał Bogu za wszystkie nieszczęścia, które zsyła na ludzi.) Dlaczego jego modlitwa jest taka straszna? (Ból cierpiącego ojca przemawia w niej.) Kto zaczął stronić od Araba? (Ludzie.) Dlaczego? (Bali się zarazy.) Jak wyglądał obecnie namiot? Dlaczego? (Córki, które miały o namiot staranie, nie żyły już.) Dlaczego Arab nie naprawiał go? (Był zajęty wyłącznie swym bólem, zresztą nie miał go dla kogo naprawić.) Do czego porównuje namiot? (Do „próchna z ludzkich trumien“ zdjętego.) Ptaki nawet opuściły Araba. Dlaczego już nie przylatywały? (Nie było już córek, które je żywiły.) A co myślał Arab? Jak wogóle odczuwał swe osamotnienie? Jak nazwiemy ten ustęp? (Smutek rodziców z powodu ich osamotnienia.)

f) (Wiersz 263—314.) Kto zmarł pięć dni po córce? (Ostatnie i najmłodsze dziecko.) Jakie zjawisko przyrodnicze towarzyszyło jego śmierci? (Burza.) Co zdawał się Arab słyszeć w czasie burzy? (Głosy zmarłych dzieci.) O czem wtenczas myślał? (Jak

im jest w grobie podczas takiej nocy.) Przypomnijcie sobie z przedmowy, czy opis burzy nie jest wspomnieniem samego Słowackiego? Jak myślicie, czy opis burzy jest odpowiedniem tłem do opisu śmierci dziecka? Jakim wydawał się rodzicom płacz dziecka? Zważcie, jakich przymiotników używa poeta do określenia tego płaczu! Co odczuwał Arab, patrząc na trupa dziecka? Kiedy żałość jego była największa? (Gdy strażnicy przyszli po dziecko.) Kto zaniósł trupa do grobowca Szecha? Jaką różnicę zauważyliśmy przy pochowaniu tego dziecka, a pochowaniu innych? (Pierwszy raz zaniosła matka swe dziecko do grobu, przedtem albo ojciec, albo strażnicy.) Dlaczego matka tak postąpiła? (Musiała to dziecko bardzo kochać, leżało jeszcze w kołysce, często tuliła je do łona, to też teraz zaniosła je do grobu.) Jaki tytuł damy tej części? (Śmierć najmłodszego dziecka.)

g) (Wierz 315—372.) Kto został w namiocie? Jakie było ich pożycie? Co przyświecało im w namiocie? Do czego porównuje poeta słońce? (Do „krwawej pożaru pochodni.“) Jak opisuje Słowacki ciszę, która zaległa w namiocie? (Pisze, że było tak cicho, że słyszeli tylko pisk myszy.) Jak podziałały nieszczęścia na wygląd twarzy rodziców? Kto się temu dziwił? W jaki sposób przeprowadzili lekarze badania? (Kazali w sustawy uderzyć.) Sustawy są to stawy kostne. Kto zmarł w końcu? Opowiedz o śmierci matki? Co ją spowodowało? Co się stało z Arabem? (Musiał na dalsze czterdzieści dni pozostać w kwarantannie.) Jak nazwiemy ten urywek? (Śmierć żony.)

h. (Wiersz 373—430.) Jak opisuje poeta pogrzeb żony Araba? Jak nazywa ziemię? („Łono piaskowe.“) A jak nazywa namiot? („Płócienną norą“.) Czy nie mieliśmy już straszniejszego określenia namiotu? (Próchno z ludzkich trumien.) Jak nazywamy takie zwroty? (Peryfrazami.) Przypomnijcie sobie, jak Arab na początku nazwał namiot? (Płóciennym dworem.) Jaka jest różnica w tych określeniach? Dlaczego użył Arab obecnie tak ujemnie uczuciowego zwrotu? (Z namiotu pozostały strzępy, poeta porównał go z próchnami z ludzkich trumien zdjętemi — to przyczyna zewnętrzna tego zwrotu. Na początku Arab był szczęśliwy, obecnie jest zrozpaczony i dlatego niechętnie patrzy i mówi o namiocie, w którym zmarła cała jego rodzina — to przyczyna wewnętrzna zwrotu.) Jakim się stał Arab po tylu nie-

szczęściach? Jakie głosy słyszał nad grobami? (Wycie hien.) Co to są hieny? Do czego porównał się Arab? (Do zdziecinniałego starca.) Jaki był obecny jego stan uczuciowy? Co dopiero rozczuliło Araba? (Wielbłąd, który zajrzał do namiotu.) Jak nazwał Arab koniec kwarantanny? („Gorzką wolnością.“) Dlaczego ją tak nazwał? (Arab miał w sobie wiele goryczy, że sam wraca do rodzinnej wsi.) Do czego porównał płótna, kiedy je zwijał? (Do obrazów męki.) Czego możemy się domyśleć ze słów: „Wszak ty nie jesteś, synu, moim synem!“? (Że Arab o tem wszystkiem komuś opowiada.) Gdzie to mogło być? W rodzinnej wsi na Libanie po powrocie z pustyni.) Jak się przedstawiał powrót Araba? Co nazywamy jukami? Co mu jeszcze zostało? (Wiara w Bogu.) Jak rozumieć słowa: „I tam mój cmentarz — a tamtędy droga“? (Życie już Araba nie cieszy, jedyną ulgę w cierpieniu doznaje w rozmyślaniach religijnych. Chce umrzeć, aby po śmierci połączyć się z Bogiem.) Jak nazwiemy ostatnią część poematu? (Zwijanie namiotu i powrót na Liban.)

3. Zebranie całości. Dzieci przypominają poszczególne nazwy urywków i układają plan czytanego utworu:

Wstęp. (Rozmyślanie Araba przy opuszczeniu pustyni.)
Śmierć najstarszego syna i dwóch córek.
Śmierć najmłodszego syna.
Śmierć dalszych dwojga dzieci.
Smutek rodziców z powodu ich osamotnienia.
Śmierć najmłodszego dziecka.
Śmierć żony.
Zwijanie namiotu i powrót na Liban.

Według tego planu streszczają dzieci całość. Teraz przystępuje nauczyciel do omówienia ogólnych tematów, z których dwa podaję poniżej.

4. Ból Araba.

Przypomnijmy sobie teraz wszystkie opisy, w których przejawia się ból Araba! Czy jest on wszędzie równy? Jakim jest przy śmierci najstarszego syna? Czy opisy śmierci są równe? Opowiedzcie mi, jakie podobieństwa i jakie różnice zauważymy w opisach śmierci poszczególnych dzieci! Jakie uczucia przejawiają się u Araba? Jaki jest jego stosunek do Boga? Czy zwątpienie i urąganie Bogu jest trwałe, czy też tylko chwilowe? W co zamienia się rozpacz Araba po śmierci żony. (W odrę-

twienie; Arab stał się „twardy i zimny jak kamień".) W kim znalazł w końcu ukojenie swego bólu? (W Bogu.) Co sądzisz, czy mógłby być kiedyś szczęśliwy? Jakie życzenie wyraża w ostatnim wierszu utworu? — Aby owe stopniowanie bólu i wszystkie jego przejawy lepiej uwydatnić, przedstawimy to sobie graficznie przy pomocy tabelki (oczywiście, o ile zespół dzieci jest inteligentny). Nauczyciel rysuje na tablicy, uczniowie w zeszytach.

	śmierć najstarszego	śmierć Hafny i Aniny	następne 10 dni	śmierć drugiego syna	śmierć syna nielubianego	śmierć Hatfy	następne 5 dni	śmierć najmłodsz. dziec.	śmierć żony	dalsze 40 dni kwarantanny	wolność
odrętwienie				i					s	t	
urąganie Bogu				h							
zwątpienie		d					n				
groza					l		m				
rozpacz				g	k	ł					
nienawiść									r		
tkliwość										w	
smutek		c		f			o				
przerażenie	b				j			p			
łudzenie się			e								
ukojenie											z
spokój											
szczęście	a										

UWAGA, Wykres od „szczęścia" poprzez „przerażenie", „smutek" do „ukojenia" zaznaczyliśmy ze względów technicznych tylko literami *a*, *b*, *c* itd., które oczywiście przy wykreślaniu linji łamanej są zbyteczne. Red.

Nie należy dać dzieciom gotowego wzoru. Przy omawianiu poszczególnych scen uczniowie sami mówią, gdzie należy kropkę położyć.*)

5. Rola przyrody.

Jakiemi opisami przeplata Słowacki często swój utwór? (Opisami przyrody.) Proszę mi wyszukać poszczególne opisy! (Wiersz 74—84, 114—125, 225—234, 266—277, 303, 326—330.) Zastanowimy się teraz nad tem, jaką rolę odgrywają opisy te w utworze. Kiedy poeta wplata opisy te do utworu? (Podczas śmierci lub pogrzebu.) Czy są te opisy piękne? Słowacki przedstawił je nawet bardzo malowniczo. Jakich kolorów używał do tych opisów? Słowacki bardzo żywo odczuwał piękno przyrody. Posiadał nawet talent rysunkowy i podczas swej podróży na Wschód narysował caly szereg obrazów, przedstawiających krajobrazy wschodnie. (Pokazać! Jeśli nie można pokazać, lepiej nie wspominać o tem.) A czy śmierć sama jest piękna? Słowacki użył więc tych pięknych opisów dla przeciwstawienia ich opisom śmierci czyli dla kontrastu, aby przez to wywołać na czytelniku silniejsze wrażenie. A co myślicie, czy to się Słowackiemu udało? Jak się odnosi Arab do zjawisk przyrody? Czy tylko krajobrazy przedstawił nam poeta? (Nie, ale i zwierzęta.) Jakie zwierzęta występują w *Ojcu zadżumionych?* Kiedy występuje ptactwo? Czy brak ptactwa w dalszych obrazach potęguje ból Araba? Jakie wrażenie wywołują hieny? A jakie uczucie wywołuje wielbłąd, który zaglądał do namiotu?

IV. Rozbiór formy.

Czy utwór jest opowiadaniem samego poety czy opowiadaniem Araba? Co myślicie, dlaczego poeta w taki sposób napisał swój poemat? Jakie opisy wplata Słowacki do opowiadania? (Opisy przyrody.) Dlaczego to robi? Jakich zwrotów poetyckich używa poeta często? Kiedy używa wykrzykników? Dlaczego? Styl poety jest bardzo prosty i obrazowy. Wydaje się nam jako, byśmy sami to wszystko widzieli i przeżywali. Z ilu zgłosek składa się każdy wiersz? Utwór jest więc pisany jedenastozgłoskowcem. Czy zaliczymy *Ojca zadżumionych* do utworów lirycznych czy epickich?

V. Porównanie z *Trenami.*

Który inny utwór przypomina nam *Ojciec zadżumionych*? *(Treny.)* Które miejsce szczególnie przypomina *Treny*? (Wiersz

*) Kropki zaznaczone w naszym schemacie literami.

158—176.) Zobaczymy, co wspólnego i jakie różnice zauważymy w obu utworach! Kto cierpi? (I tu i tam ojciec.) Jaka jest jednak różnica co do osób cierpiących? W *Trenach* cierpi sam poeta, w *Ojcu Zadżumionych* postać, stworzona przez Słowackiego.) Z jakiego powodu cierpią ojcowie? Czy stany uczuciowe są u obu ojców podobne? W kim znajdują obaj ojcowie ukojenie? (W Bogu.) A jakie różnice zauważymy? (Kochanowski utracił tylko jedną córkę, Arab wszystkie dzieci i żonę.) A jakie różnice zauważycie w formie obu utworów? (*Ojciec zadżumionych* jest dłuższy, przedstawia też całość; *Treny* zaś składają się z krótkich wierszyków. *Ojciec zadżumionych* zawiera wiele opisów przyrody, w *Trenach* jest ich mało, występują tylko jako porównania.) Możemy to sobie znowu przedstawić graficznie:

Ojciec zadżumionych:	*Treny:*
Treścią: ból Araba,	ból Kochanowskiego.
Arab cierpi i znajduje ukojenie w Bogu,	Kochanowski również.
Arab stracił wszystkie dzieci i żonę.	Kochanowski córkę.
Co do formy:	
całość,	krótkie wiersze.
zawiera opisy przyrody.	tylko jako porównania.

IV. Zastosowanie.

Należy się zwrócić do indywidualnych zainteresowań i zdolności dzieci i pozostawić im możliwie swobodę wyboru pracy.

1. Dzieci wykonują kalendarz della Montesca. Prostokątny arkusz papieru dzielą na równe pola, w których rysują przeżycia Araba w poszczególnym okresie czasu.

2) Lepienie z gliny lub plasteliny rozmaitych sytuacyj wyrażonych w poemacie.

3) Rysowanie mapki Palestyny z oznaczeniem miejsca kwarantanny, podróży Araba i podróży Słowackiego.

4. Ćwiczenia stylistyczne: notowanie porównań, peryfraz, personifikacyj, wykrzykników.

5. Ćwiczenia pisemne na takie np. tematy: Jakie cierpienia przeżywa Arab. Krajobraz wschodni na podstawie *Ojca zadżumionych.*

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

GRAŻYNA.

(Wiersz 226—340).

Niniejszą lekcję, przeprowadziłem jako słuchacz Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Toruniu metodą szkoły pracy w IV-tej szkole powszechnej. Przedstawiam naprzód szkic lekcji.

I. Nawiązanie.

II. Cel.

III. Nowy materjał.

1. Ciche czytanie wierszy oraz zapisywanie nieznanych wyrazów do specjalnie na ten cel zaprowadzonego zeszytu (w literaturze niemieckiej przyjął się termin „Arbeitsbuch").
2. Zapisywanie zagadnień.
3. Napisanie nieznanych wyrazów oraz zagadnień na tablicy.
4. Wyjaśnienie wyrazów przez
   a) posługiwanie się słownikiem, b) dzieci, c) nauczyciela.
5. Uporządkowanie tematów.
6. Ciche czytanie odstępami i streszczenie ich.
7. Opracowanie tematów grupami i zreferowanie wyniku przez ucznia.
8. Dyskusja nad każdym tematem.

IV. Zestawienie. Powtórzenie materjału według zagadnień.

V. Zastosowanie. Wypracowanie na temat w klasie nieprzerobionego pytania.

Celem wdrożenia dziecka do sporządzenia protokółu — tak często wymaganego w życiu towarzystw — każde z nich kolejno protokółuje przebieg lekcji. W następnej lekcji przeczytane sprawozdanie stosownie do krytyki podlega przeróbce.

Załączony protokół (podany według konceptu) jest ilustracją takiego postępowania. Do lekcji również załączam wynik przeprowadzonej dyskusji.

I. Nawiązanie. Co wiesz o przybyciu posłów krzyżackich? Gdzie się odbywa dalsza akcja? Dlaczego udał się Rymwid do Litawora? — Opowiedz, co Litawor zamierza uczynić! — Co wiedział Rymwid o Litaworze? („Namowom cudzym mało daje ucha".) A co mimo to czyni? — Streść tę jego mowę!

II. Cel. Dziś przeczytamy dalszy ciąg rozmowy między Litaworem a Rymwidem.

III. Nowy materjał. Przeczytajcie cicho aż do wiersza włącznie 340-go, zarazem zapiszcie wszystkie nieznane wyrazy do zeszytu! — Gdy to uczyniono, stawiam takie zadanie: Napiszcie w zeszycie takie zagadnienie, które was zainteresowało! — Napiszemy teraz nieznane wam wyrazy i wasze zagadnienia na tablicy.

Powstaje następujący nieuporządkowany szereg: mistrz Pruskiego Zakonu, siedmiorakie gwiazdy, knecht, brzeszczot, Wielona, dżuma.

Dlaczego Litawor chce zabrać Lidę? — Litwini czcili węże. — Podoba mi się Rymwid. — Poeta od siebie nic nie dodaje. — Gdzie się podział pierścień? — Dlaczego na Litwie była wielka nienawiść ku krzyżakom?

Przeczytaj pierwszy nieznany wam wyraz! a) wielki mistrz to przełożony zakonu. (Dzieci same przedstawiły historję zakonu i jego urządzenia.) b) Jest to gwiazdozbiór Plejad. Wymieńcie znane wam gwiazdozbiory! (Rak, Niedźwiedzica.)

Następny wyraz! c) Tłumaczy nauczyciel. Dalej! d) brzeszczot. Dziecko podchodzi do wyłożonego słownika Arcta i głośno czyta. Czytaj przedostatni wyraz! e) Wielona = miasto, gdzie Giedymin, raniony kulą, zakończył niebawem życie. Ostatni wyraz! f) dżuma. Idź, zobacz do słownika!

Teraz uporządkujemy sobie zagadnienia. — Które uważacie za najważniejsze? (Dlaczego Litawor chce zabrać Lidę?) Uzasadnij to! (To zagadnienie wiąże się z zdradziecką pomocą krzyżaków.) Napisz to zagadnienie pod nr. 1! (Na drugiej tablicy.) Które pytanie teraz napiszemy? (Na Litwie była wielka nienawiść ku krzyżakom.) Dlaczego? (Rymwid szeroko o tem mówi.) Napisz! Które pytanie potem rozwiążemy? (Podoba mi się Rymwid.) Dlaczego? (On to bowiem wskazuje na ohydę krzyżacką. Które pytanie napiszemy pod nr. 4. (Poeta od siebie nic nie dodaje.)

Osądź resztę wysuniętych zagadnień! (Teraz mniej ważne.) A dlaczego? (Bo nie wiążą się z treścią przeczytanych wierszy.) A „czcić węże“? (Tak.) Wierzenia Litwinów omówimy po przeczytaniu całej *Grażyny*.

Przeczytajcie cicho do wiersza 275 włącznie! Kto tu mówi? Streść jego mowę! Zwracam dzieciom uwagę na następujące miejsca:

a) „Zamiar wylęgły w myśleniu pomroku,
Źle jest przed czasem wykazać na słońce,
Niechaj rzecz cała, dokonania bliska,
Jak piorun, wprzódy zabija, niż błyska,
Przetoż ja krótko pytanie odbywam:
Kiedy? dziś, jutro; gdzie? na Zmudź, do Rusi?

b) Jutro, gdy Witołd, w zaufaniu zbytniem,
Na Lidzie słabe zostawił załogi,
Wpadniem, podpalim, zabierzem i wytniem."

Co sądzisz z tych słów? (Litawor jest gwałtowny.) Co wyraża poeta przez „Wpadniem."? (Szybkość.) Co przez „zabierzem?" (Rabunek.) Co przez „wytniem"? (Mord.)

Przeczytajcie aż do wiersza 340 włącznie! Kto tu przemawia? (Rymwid.) O czem mówi? Tłumaczę:

„Spólna moc zdoła nas ocalić!"

Dziś mamy ojczyznę zjednoczoną, jest wspólna moc, za kim jednak jeszcze tęsknimy? (Za silnym kierownikiem państwa.) Dwa więc czynniki są potrzebne do zwycięstwa. Które? (Jedność narodu i wódz.) Na pamięć wyuczycie się tych słów:

„Raczej śmierć w polu, niżli pomoc zyskać,
Raczej żelazo rozpalone w dłoni,
Niśli krzyżacką prawicę uściskać."

Co oznaczają te słowa? (Nie może być zgody.)

Przeczytaj wiersz 317! (...podobny do smoku.) Co was uderza w tym wyrazie? (Końcówka u.) Jak powinna brzmieć? (Do smoka.) Dlaczego tu smoku? (Dla rymu.)

Dzieci dzielą się według własnej woli na cztery grupy, które piśmiennie opracowują poszczególne tematy. Każda zaś grupa wysuwa swego referenta. Co do pierwszege zagadnienia otrzymałem takie wyjaśnienie:

Litawor dlatego uderza na Lidę, bo miasto to otrzymała żona w posagu od brata Witołda. Litawor więc staje w obronie prawa. (Porównaj protokół!)

W nawiązaniu do tego utworzyłem dyskusję. Sam to stanowisko popieram, wskazując na to, że lud opłakuje i czule wspomina tę cechę charakteru, gdy sądzi, że to on padł w pojedynku z wielkim mistrzem.

Spotkałyście się już z takim wierszem: „Miał mię podwyższyć książęciem na Lidzie". Co wynika z tego? (Pragnienie sławy i zawiść.)

W której epoce dzieje się rzecz? (W średniowiecznej.) Jaki to stan wtenczas odgrywał wielką rolę? (Rycerski.) Co wiesz o tem z *Grażyny*? (Zamki, strażacy, rycerze w służbie.)

Rycerz taki mawiał: Utraciwszy majątek, dużo utraciłem, utraciwszy honor, wszystko utraciłem. Jaki więc jeszcze byłby powód marszu na Lidę? (Honor, bo inaczej byłby Litawor tchórzem.) Zbierz powody pochodu na Lidę!

Opracowanie drugiego tematu więcej dostarczyło materjału (cfr. protokół). W uzupełnieniu tłumaczę, że nawet biskupi zanosili skargi do papieża na ucisk duchowieństwa i zabór ziemi kościelnej przez krzyżaków. Kiedy grzebano Litwina, płaczkowie śpiewali nad nim: „Idź nieboże, z nędzy z tego świata na lepszy, gdzie drapieżni Niemcy tobie panować nie będą, ale ty im“!

W którym wierszu wyraża Rymwid uczucie wstrętu i odrazy? („Lecz krzyżackiego gadu nie ugłaszcze...“) Dlaczego więc Litwini nienawidzili krzyżaków?

Trzecie zagadnienie również dało sporo materjału (cfr. protokół.) Które nowe cechy poznajemy? (Odwagę, mówi prawdę w imię miłości ojczyzny.) Przeczytaj ostatnie słowa! (Wstręt do rozlewu bratniej krwi.) Dlaczego więc odnosisz się z zapałem do Rymwida?

Co do ostatniego zagadnienia: Poeta od siebie nic nie dodaje otrzymałem taką odpowiedź: Poeta nie wyraża swych osobistych uczuć. (Ponieważ materjał tu poruszony w lekcji nie został wyczerpany, zadanie to poleciłem wypracować w domu.)

IV. Zestawienie. Materjał powtarzamy według wysuniętych przez dzieci zagadnień z przytoczeniem odpowiednich wierszy.

V. Zastosowanie. Ze względu na trudne zagadnienie zwracam dzieciom uwagę na stanowisko autora względem osób i wydarzeń, oraz sympatyj lub antypatyj dla pierwszych.

* * *

Protokół

z lekcji języka polskiego w kl. VII-mej.

Działo się 17 II 27 r. w godz. 8—9.

Po cichem przeczytaniu odstępu z „Grażyny“, wiersz od 225—340, przystąpiłyśmy zbiorowo do pracy. Pan nauczyciel tu i tam dawał wskazówki.

Koleżanka Piechocka stawiła takie zagadnienie:

Dlaczego Litawor chce zabrać Lidę?

Koleżanka Mendykówna tak się zapytała:

Dlaczego na Litwie była nienawiść ku krzyżakom?

Czytałyśmy następnie cicho odstępami i streszczałyśmy każdy odstęp. Teraz nastąpiła pogadanka, które zagadnienia należy uwzględnić.

Napisałyśmy je na tablicy w takim porządku:

Dlaczego Litawor chce zabrać Lidę?
Dlaczego na Litwie była wielka nienawiść ku krzyżakom?
Podoba mi się Rymwid.
Poeta od siebie nic nie dodaje.

Następnie zajęłyśmy się grupami piśmiennem opracowaniem trzech pierwszych zadań. Po odczytaniu pracy przez koleżankę Kuberską nastąpiło szersze omówienie.

Ustaliłyśmy, że: Litawor dlatego chce zabrać ziemię Lidzką, gdyż była ona wianem jego żony i miał do niej prawo, a po drugie, że Witołd, chociaż była już Litawora, podarował mu ją.

Na drugie pytanie odpowiadał kolega Hegenbarth.

Zebrany materjał był taki: Litwini dlatego nienawidzieli i czuli do krzyżaków zawiść, gdyż krzyżacy byli chciwi, nie dotrzymywali obietnicy i niczem się nie zadowolili, a chociaż jednego dnia coś przyrzekli, drugiego dnia, gdy widzieli słabość przeciwnika, napowrót czynili co przedtem, nie dotrzymując słowa. Byli oni najgorszymi wrogami Litwinów.

Sprawozdanie co do punktu trzeciego zdawała koleżanka Przybylska.

Wynik był taki: Rymwid ma dobre zalety, gdyż jest walecznym i mężnym, dobrym doradcą, to też książęciu doradzał w różnych ważnych sprawach, jeśl widział jego złą stronę. Teraz radzi księciu, aby postanowienie układów z krzyżakami zerwał, gdyż haniebnym czynem byłoby, z wrogami iść na braci swoich i jako łup niewolników Litwinów oddawać krzyżakom.

Następnie powtórzyłyśmy materjał całej lekcji; pan nauczyciel dał nam takie zadanie: Poeta od siebie nic nie dodaje.

p. p. p.

(—) I. B. kl. VII.

Dyskusja w sprawie tej lekcji.

Kol. A.: Podobała mi się lekcja. Było w niej dużo samodzielności, pracy grupowej, a zwłaszcza zainteresowania dzieci. Usterką było to, że prowadzący nie uwzględnił takich pytań dzieci, jak: Co znaczy ogień z wodą? Co żmija? Zaznaczam, że do pytania cichego nadaje się więcej czytanka prozaiczna, aniżeli utwór poetycki, bo piękno poezji odczuwa się lepiej przez głośne odczytania.

Kol. B.: Przy współpracy pozwoliłbym uczniom porozumieć się między sobą, a przy uporządkowaniu zagadnień zwracałbym uwagę na ścisłe umotywowanie **wszystkich** pytań.

Kol. C.: Uważam, że nieznane wyrazy winno dziecko odszukać w słowniku w domu (Na to się absolutnie nie godzę — Autor) i zwracam uwagę na złą postawę dzieci podczas pisania.

Kol. D.: Podkreślam ważność pisania protokółów w szkole i wyrażam wielkie uznanie dla „małej sekretarki“.

Kol. E.: Wypowiedzenia przez dzieci, (wybranego referenta) mogłyby więcej być wyzyskane.

Kol. F.: Radzę, aby dzieci w swych zeszytach obok nieznanych wyrazów wpisywały ich znaczenie, bo inaczej mogłoby dziecko objaśnień nie zapamiętać i po kilku dniach znowu nie rozumieć owych wyrazów.

Kol. G.: Zalecam zmianę w czytaniu głośnem i cichem.

Kol. H.: Uważam, że dzieci powinny nieznane wyrazy napisać wprost na tablicy, a nie w zeszycie. (Przeczy to indywidualności — Autor).

Kol. I.: Jestem za kierowaniem zagadnień przez nauczyciela, bo w przeciwnym razie wypłynęłyby mniej wartościowe tematy.

Dyrektor dr. T.: Lekcja była nowością w dotychczasowej naszej praktyce i przeprowadzona w obcej szkole była próbą, która zdała egzamin. Co do zagadnień, to prowadzący wykorzystał te pytania, które były wynikiem przeczytanego urywku. Należałoby do lekcji wprowadzić też głośne czytanie. Byłoby lepiej naprzód objaśnić wyrazy, a potem przystąpić do zagadnień. Przy przytoczeniu fragmentów nietyle kieruje uczniem nauczyciel ile raczej własna inicjatywa dzieci.

Toruń. St. Gawroński.

PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE LEKTURY

(księgi VII („Rada") *Pana Tadeusza.* W oddziale VII szkoły powszechnej.)

Czytanie „Pana Tadeusza" w oddziale VII — przepisuje program ministerjalny. Każdy z Szan. Kolegów, uczących języka polskiego w oddziale VII, musiał w swej praktyce dojść do przeświadczenia, iż czytanie tego dzieła w całości — żadną miarą uskutecznić się nie da, choćby tylko z braku czasu; zresztą, na tym stopniu nauczania, nie byłoby to nawet celowe.

Czyta się zatem i opracowuje jedynie celniejsze wyjątki. Są jednak miejsca, które należy przeczytać w całości. Do tych zaliczam księgę VII „Rada".

Nie będę tu wspominał o walorach językowych tego dzieła, chcę bowiem zwrócić uwagę na inne korzyści, z lektury księgi VII płynące.

Opracowanie tej księgi przeprowadziłem w następujący sposób:

Przed przystąpieniem do czytania, rozdałem role pomiędzy uczniów — najlepiej oczywiście czytających. Sam czytałem słowa autora. Pierwsza więc korzyść — to ogromne zainteresowanie a nawet wesołość w klasie. Uczniów bawił ten teatr w minjaturze.

Po takiem przeczytaniu i objaśnieniu księgi nastąpiło zebranie w całość i zastosowanie.

Uczniowie stwierdzili na przykładzie, w znaczeniu oczywiście ujemnym, do jakich rezultatów prowadzi chaotyczna, bez należytego kierownictwa — narada, i tu jest właśnie punkt wyjścia, do zapoznania ucznia z parlamentarnym sposobem prowadzenia obrad.

Celem szkoły wogóle, a szkoły powszechnej w szczególności, jest urobienie obywatela prawego i zdolnego do wykonywania obowiązków i korzystania z praw — jakie ustrój demokratyczny współczesnych państw na wszystkich obywateli nakłada — i któremi swych członków obdarza. W dzisiejszych demokratycznych czasach, nie jest przecież rzeczą wykluczoną, lecz przeciwnie — bardzo możliwą, iż obecny nasz uczeń, to może w przyszłości poseł, senator a może nawet minister, nie mówiąc już o godności wójta, burmistrza, członka rady gminnej itp. Lecz choćby żadnej z wymienionych godności nie piastował ten przyszły obywatel w swem życiu, będzie w każdym razie wyborcą, będzie brał udział w różnych zgromadzeniach i wiecach, będzie członkiem różnorodnych towarzystw.

Trzeba zatem koniecznie, tego przyszłego obywatela nauczyć parlamentarnie obradować.

Opracowanie księgi VII — to właśnie doskonała sposobność do zapoznania ucznia, tak teoretycznie, jak i praktycznie ze sposobem i zwyczajem urządzenia zebrań, narad, ze sposobem prowadzenia tychże.

Niejeden z dzisiejszych uczniów szkoły powszechnej będzie musiał kiedyś, i to niejednokrotnie, zwłaszcza na wsi — objąć przewodnictwo, czy też sekretarstwo na przygodnem zebraniu, lub stale w organizacji jakiejś, czy towarzystwie. Kto ma sposobność przypatrzyć się zbliska posiedzeniom rad gminnych wiejskich, lub wogóle liczniejszym zebraniom i zgromadzeniom, nie może ze smutkiem nie stwierdzić, iż nie nauczyliśmy się jeszcze parlamentarnie obradować.

Wrzaski, krzyki, głosy kilku jednocześnie mówiących, nieumiejętność logicznego i ściśle według tematu przemawiania — oto obraz naszych zebrań i zgromadzeń.

A jak przedstawiają się częstokroć protokóły, z takich zebrań i zgromadzeń przez przygodnych sekretarzy spisywane!

Jak już wspomniałem, obecni nasi uczniowie, zwłaszcza ci ze wsi, będą nieraz w przyszłości przewodniczącymi lub sekretarzami

zebrań i zgromadzeń różnych, boć przecież ukończenie 7-klasowej szkoły powszechnej nałoży na nich pewne obowiązki gromadzkie.

Pokażmy zatem temu uczniowi, nauczmy go, jak powinno wyglądać zebranie, jak niem kierować należy, jakie są prawa i obowiązki uczestników — jak pisać protokół.

Przeprowadziłem to tak:

Zaimprowizowałem z uczniami kilkakrotnie zebranie. Wybierali więc przewodniczącego, sekretarza, zabierali głos, stawiali wnioski. Szczególną uwagę zwróciłem na wyuczenie uczniów pisania protokółów.

Najpierw był to protokół z jednej lekcji któregoś przedmiotu, krótki; następny już więcej szczegółowy, trzeci z lekcyj jednego dnia, następny z zaimprowizowanych w klasie zebrań, wreszcie protokół z obrad u Maćka Dobrzyńskiego itd.

Jeżeli w ten sposób, zastosujemy przy każdej sposobności lekturę szkolną do praktycznego życia, sądzę, iż dobrze wypełnimy swoje zadanie jako wychowawcy przyszłych obywateli, umiejących sobie radzić w życiu.

Wieliczka. Jan Guzik.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Do artykułu: Kilka uwag o nauczaniu historji w szkole powszechnej.

Z pośród myśli w artykule zawartych, częstokroć bardzo cennych, uderzyły mię niektóre, którym zaiste trudnoby było nie przyznać racji i nie stosować ich w nauczaniu, gdyby przesłanki wnioskowania autora nie pozostawiały nic wogóle do życzenia, a mianowicie, gdyby nie grzeszyły jednostronnością.

Jednostronnością jest już przedewszystkiem zredukowanie przez autora celów nauczania historji z podanych przez Min. W. R. i O. P. sześć punktów — do naprowadzonych w artykule punktów trzech, zredukowanie, które sugeruje przyjęcie bez zastrzeżeń wywodów o konieczności i możliwości obserwacji bezpośredniej jako też o ograniczeniu do minimum wykładu w nauczaniu tegoż przedmiotu? Jak bowiem cel nauczania danego przedmiotu decyduje o wyborze materjału, tak z drugiej strony materjał programem objęty decyduje o środkach i metodach nauczania. Oparcie nauczania historji głównie na obserwacji bezpośredniej jest możliwe w szkołach pracy, gdzie zapewne cel nauczania historji pokrywa się zupełnie z naprowadzonym przez autora; nie jest natomiast możliwe u nas, gdzie Min. W. R. i O. P. jako pierwszy z rzędu cel nauczania historji podaje: „Zaznajomienie dzieci z najważniejszemi momentami przeszłości narodo-

wej: ustrojem społecznym i politycznym, wybitnemi wydarzeniami oraz wybitnemi postaciami z dziejów ojczystych." Rzecz jasna, że gdy się bierze i ten cel pod uwagę, nie można mówić o obserwacji bezpośredniej jako o podstawie nauczania. — A może też i autor miał na myśli i ten czynnik celu nauki historji, a nie wspomina o nim, dlatego jedynie, że i tak jest on przez ogół nauczycielstwa brany w rachubę i nie może być na lekcji po macoszemu traktowany. Takiemu jednakowoż wyjaśnieniu przeczą podane lekcje wzorowe, które są ilustracją teoretycznych wywodów autora. Weźmy bowiem do rozpatrzenia lekcję „Unja Horodelska." Lekcja prowadzona formą heurestyczną do tego stopnia, że w czasie całej lekcji nauczyciel wypowiada tylko sześć zdań wyjaśniających, do reszty dochodzą sami uczniowie na podstawie pytań nauczyciela. Nie odbiegniemy przeto daleko od prawdy, gdy na podstawie jakości pytań charakteryzujemy samą lekcję. Gdy pytania podzielimy według ich treści na historyczne, tj. dotyczące bezpośrednio materjału historycznego — i na naprowadzające, otrzymamy ich stosunek: 18 : 32. Liczby mówią same za siebie! Autor, chcąc usunąć „szkodliwy wpływ werbalizmu", rozpuszcza kilka zdań treści historycznej w powodzi pytań, do których tematem posłużyła przygodna wycieczka dwu klas i regulamin gminy szkolnej, przeprowadza analogję z korzyści połączenia się dwu klas na wycieczce i złączenia się dwu państw, nie spostrzegając się, że wyjaśnienia dość „naciągane" nie utrwalą nadto pojęcia unji, które dziatwa minionego roku w III oddziale nabyła na podstawie pogadanki o Sejmie w Lublinie. Lecz może są to uwagi nieistotne, gdyż autorowi chodzi o podanie wzoru lekcji opartej na obserwacji bezpośredniej? — Nie chcę tedy twierdzić, że pod takim kątem widzenia prowadzona nauka historji nie dałaby „urobienia pojęcia o zbiorowem życiu narodu, wyrobienia poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i poznania obowiązków obywatelskich", chociaż i to jest nader problematyczne, osobliwie w oddziałach młodszych (III i IV), gdzie dziatwa z natury rzeczy nie mogła się jeszcze w dostatecznym stopniu do samorządu zaprawić. Nasuwa jednakowoż pytanie, czy sam autor, tak kategorycznie „a limine" odrzucający obserwację pośrednią, zdołałby chociaż dziesiątą część przepisanych pogadanek we wskazany przeprowadzić sposób. Niewątpliwą zaletą autora jest wykorzystywanie danego materjału obserwacyjnego tam, gdzie to jest możliwe, lecz chyba sam przyzna autor, że obserwację bezpośrednią możnaby zaangażować w nielicznych tylko wypadkach. Metoda bowiem nauczania, jak to już wyżej zaznaczono, dostosowywać się musi do charakteru przedmiotu, który w tym wypadku dla obserwacji bezpośredniej jest niedostępny. Sztuczne więc wycieczki nie dużo zdziałają: o ile w minimalnym tylko stopniu przyczynią się do zrozumienia zbiorowego życia narodu, to jedynie kosztem materjału naukowego, kosztem wiadomości historycznych, które uczeń posiąść powinien, posiąść musi.

Poza tem rzucanie anatemy na wykład nie jest w żadnym razie uzasadnione. Pomijając to, że w nauczaniu historji wykład jest nieodzowny i o wyeleminowaniu go z nauczania tego przedmiotu mowy być nie może, zwrócić należy uwagę na jego wartość dydaktyczną. Spełnia on bowiem funkcję, której forma heurystyczna — w nauczaniu znacznej większości przedmiotów stosowana — spełnić nie może; kształci wymowę i to kształci nietylko biernie, ale i

czynnie, gdy przy powtarzaniu materjału nie poprzestajemy tylko na formie pytającej. Sztuką wprawdzie dobrze opowiadać, lecz każdy nauczyciel sztukę tę posiędzie, o ile będzie się o to starał — ma bowiem ku temu sposobności aż nadto. Sztuką zresztę i chyba większą — wychowywanie samo, a przecież nikt nie kwestjonuje możliwości, czy to nawet konieczności nabycia tej sztuki przez nauczyciela.

Historja w szkole powszechnej jest rzeczywiście, czy nie najtrudniejszym przedmiotem, lecz powodem tego nie tak charakter samego przedmiotu jako takiego, jak bardziej program tej nauki, który, nie licząc się z zasobem umysłowym uczniów, gwałcąc zasadę koncentracji nauczania (wiadomości z geografji: o wsi rodzinnej obok historji Polski), tak obszerny zakres przeznaczył dla III oddziału. Dzieci, z konieczności werbalnie uczone, operują niejasnemi pojęciami, których sprostowanie wymaga wielekroć większego wysiłku, jak podanie ich we właściwym czasie, gdy umysł dziatwy jest do tego przygotowany. Doprawdy, że racjonalniejsze byłoby umieszczenie geografji o wsi rodzinnej w oddziale drugim, bo pojęcia tam zawarte o wiele są dostępniejszemi dla 7-mioletniej dziatwy, jak pojęcia o królach, hetmanach, marszałkach sejmu, szlachcie, konstytucji itd. dla dziatwy 8-letniej. Wtedy zapewne łatwiejby było dziatwie z trzeciego oddziału przyswoić sobie dane pojęcia, zwłaszcza, gdyby prócz tego program historji dla tegoż oddziału nie był tak obszernym, a przerabiano go równolegle z geografją Polski. Lecz jałowe są to rozważenia, gdy zmiana programów od nas nie zależy.

Natomiast docelnem będzie zastanowienie się nad sposobami umożliwienia wyczerpania i przyswojenia dziatwie tak obszernego materjału naukowego tego przedmiotu. Wdzięczniejszym wprawdzie tematem rozważania nad fizjologją mózgu dziecięcego, dyspozycja którego każe nam kończyć każdą lekcję odpowiednim czynem, lecz szara brać — plebejusze zawodowi — rozrzuceni po zapadłych wsiach, pracujący w warunkach „zwykłych, nauczycielskich“, nie może myśleć o wyznaczaniu samowolnem historji miejsca najzaszczytniejszego wśród całego szeregu równowartych przedmiotów, nie da się przekonać, że starczy czasu, środków i możności na wykonanie jakich 100 „czynów historycznych“ w rodzaju dekorowania klas, zakładania kółek L. O. P. P. itd., gdy każda wogóle lekcja wymaga tyle zabiegów nieodzownych, czego może i nie zrozumią pracujący w warunkach pomyślnych. Do przekonania natomiast przemawia uwaga p. Jankowskiego o lekcjach, do których nie było przygotowanego ani jednego najmniejszego nawet obrazka. I to jest rzeczywiście fatalne! Proszę tylko zaglądnąć do szkół pobliskich, czy chociaż w setnej znajdą się ilustracje do przepisanych programem pogadanek historycznych! Łata te braki nauczycielstwo kupowanemi z „własnego funduszu“ obrazkami, lecz takowe zazwyczaj w formie pocztówek nie mogą należycie spełnić swego zadania. A skutek? Oto, gdy charakter innych przedmiotów pozwala na nauczanie przez obserwację bezpośrednią, przez samodzielną pracę ucznia, gdy w zapamiętywaniu wiadomości z innych przedmiotów naukowych, bierze udział tak pamięć wzrokowa jak słuchowa i ruchowa, to wiadomości z historji, szczególnie w wiejskich szkółkach, gdzie — jak wyżej zaznaczyłem — o jakichkolwiek bądź pomocach naukowych i mowy

niema — zapamiętywanie materjału naukowego, jedynie na pamięć słuchową jest ograniczone. Wobec tego najzdolniejsi nawet uczniowie — wzrokowcy, których właściwością, niestety, brak lepszej pamięci słuchowej — wydają się na godzinach historji — dziećmi niedorozwiniętemi. Możnaby wprawdzie powiedzieć, że pamięć ruchową i wzrokową ćwiczyćby można przez dawanie stosownych ćwiczeń piśmiennych, lecz kiedy się weźmie pod uwagę stopień zdolności wysławiania się piśmiennego u uczniów z III oddziału i kiedy zechce się hołdować racjonalnej chyba że zasadzie niedopuszczania do błędów ortograficznych — z samodzielnych ćwiczeń piśmiennych w tym wypadku musi się zrezygnować. Pozostają tylko ćwiczenia piśmienne wspólne, szkolne — zapiski same przez się do kilku treściwych zdań ograniczone. Materjał zawarty właśnie w tych zapisach — ale też i wyłącznie ten tylko materjał — może być w zupełności przez ogół dziatwy opanowany. Czy w takim jednakowoż razie nauka historji mogłaby osiągnąć cele programem objęte — odpowiedź zbyteczna! Stwierdzić więc należy, że znajdujemy się w błędnem kole, z którego narazie wyjścia niema, bo przez pozostawioną furtkę pamięci słuchowej wielkiej ilości programu przecisnąć nie możemy; albo też oddajemy się dość może przyjemnej, ale w każdym razie niekorzystnej iluzji, że osiągamy w pełni cele programu, podczas gdy w nieznacznym tylko stopniu — w żadnym stosunku do pracy „ad hoc" włożonej pozostającym — nieznacznie się tylko do niego zbliżamy. Lepsze wyniki osiągnąć można przez obalenie dotychczasowego z konieczności jednostronnego uciekania się, czy poprzestawania na zaangażowaniu pamięci słuchowej — przez nadanie prawa obywatelstwa przy tej nauce przynajmniej pamięci wzrokowej, najpospoliciej u dziatwy — przynajmniej w mojej szkole — występującej. A to zadanie spełniają właśnie obrazki historyczne, które poza tem wzbudzają zainteresowanie uczniów i dają najlepszą w danym razie sposobność do oparcia nauczania na obserwacji i pracy samodzielnej ucznia. Z tego to względu zdanie P. Jankowskiego wydaje mi się tak słuszne! Prócz obrazków wielce pomocnemi byłyby krótkie, a interesujące ilustrowane powiastki historyczne — byleby tylko były do nabycia!

B. Liczkowski.

—

Zdanie Dewey'a — „Jeżeli historja ma być tylko opowiadaniem dziejów przeszłych, nie jest usprawiedliwiona w szkołach. Wtenczas jest potrzebna, jeżeli przez nią rozumiemy zjawiska, które nas otaczają." — jest w naszych warunkach nie do przyjęcia, gdyż słusznie mówi Kierski, że „Odbudowa życia polskiego, którą dziś podejmujemy, wymaga restauracji świadomości narodowej, ambicji i poczucia własnej twórczości historycznej, zaufania do sił polskich, do skuteczności polskiego zbiorowego lub osobistego wysiłku".

Co znowu do wygłaszania przez uczniów zdań treści uczuciowej, to zupełnie nie widzę konieczności ostudzania zapału dziatwy przejętej wykładem nauczyciela — bo w tym tylko wypadku dziatwa wpada w ton uczuciowy. J. Kisielewska.

Mądrość nie tak wysoko rozumie o sobie jak głupstwo: mądry rozmyśla i poprawia się; głupi jest zacięty, zna wszystko, widzi wszystko, wyjąwszy swojej ciemnoty. *Piotr Skarga.*

MONOGRAFJE HISTORYCZNE Z DZIEJÓW POLSKI.

Artur Śliwiński jest jednym z tych pisarzy-historyków polskich, którzy się najbardziej przyczynili do spopularyzowania naszej historji, zobrazował bowiem w szeregu cennych prac jej najpotężniejsze momenty i najwybitniejsze postacie. Dał nam wierny obraz dziejów Polski, które każdy znać powinien, nietylko przez sentyment do wspomnień przeszłości, lecz dla zrozumienia teraźniejszości Polski, jej ducha i poczynań. Dzieła Artura Śliwińskiego różnią się tem od innych prac tego rodzaju, że czyta się je od początku do końca z zapartym oddechem. Niema w nich niepotrzebnego balastu, drobnych szczegółów obciążających pamięć, zato jest synteza dziejów, charakterów, dążeń i zmagań.

Drugą wielką zaletą prac Śliwińskiego jest bezwzględna prawda historyczna. Są oparte na poważnych źródłach, na ścisłych danych; przy przedstawianiu spraw i charakterów autor nie powoduje się nigdy osobistem uczuciem, lecz ustosunkowuje się do faktów, wyciągając z nich wnioski i pozwalając czynić to samo czytelnikowi. Inną jest rzeczą, że z każdej karty jego książek wieje głęboka miłość do Ojczyzny i jej bohaterów.

Wreszcie olbrzymią wartość wszystkich tych dzieł stanowi mistrzowski styl. Autor oddaje na usługi historji wielki talent literacki, silne wyczucie dramatycznych cech dziejów i postaci. Owo połączenie ścisłości historycznej z przepięknym stylem stanowi właśnie swoistą i niezastąpioną zaletę wszystkich dzieł Artura Śliwińskiego. Czyta się je z zaciekawieniem, jak powieść, a że wprost narzucają się pamięci, nie zastąpi ich przeto żaden naukowy podręcznik, którego sucha forma odstręcza nieraz i nuży czytelników.

Monografje Śliwińskiego dzielą się na trzy części zasadnicze:

1) Powstania: powstanie kościuszkowskie, powstanie listopadowe, powstanie styczniowe.

2) Wielcy królowie: Stefan Batory, Władysław IV, Jan Sobieski.

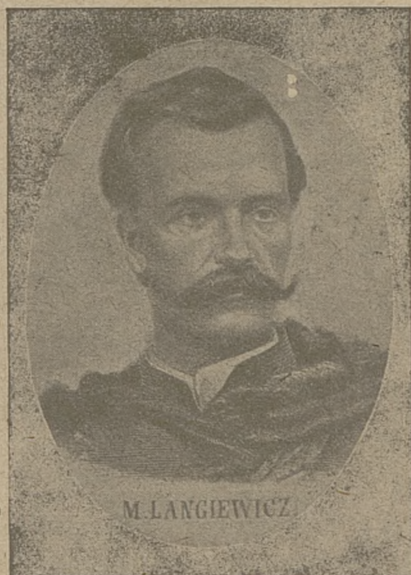
3) Znakomici Polacy: Jan Karol Chodkiewicz, Hetman Żółkiewski, Maurycy Mochnacki.

Artur Śliwiński. *Powstanie kościuszkowskie.* Osnuta na licznych źródłach książka Śliwińskiego jest jedynem dostępnem dla szerszego ogółu dziełem, wykraczającem poza ramki popularnych broszur. Historja Kościuszki i ówczesne dzieje narodu polskiego są dotychczas przedmiotem badań historyków; przeciętny czytelnik nie może jednak wnikać zbyt głęboko w drobne szczegóły, zajmujące specjalistów historyków. Wszystko to, co należy wiedzieć o tym okresie walk polskich, zawarte jest w pięknej książce Śliwińskiego. Postać Kościuszki, który przeszedł do potomności jako pierwszy wódz powstającego narodu, kreśli autor z całym rozmachem i uczy nas kochać tego wodza, dzięki któremu Polska mogła nadal istnieć i walczyć, aż póki nie wywalczyła sobie wymarzonej niepodległości.

Artur Śliwiński. *Powstanie listopadowe.* Powstanie listopadowe, które rozrosło się w prawdziwą regularną wojnę z zaborcami, jest obszernie opracowane przez licznych historyków Polski. Śliwiński nie zatrzymywał się dłużej na poszczególnych etapach powstania, nie analizował szczegółów bitew i wystąpień, lecz dał obraz całokształtu, wierną ilustrację epoki, działaczy polskich

i wrogich. Dzieło jego można nazwać wyczerpującem, znajduje sie w niem bowiem wszystko, co służy do dokładnego odzwierciadlenia bohaterskich zmagań Polski z najazdem. Wiernie oddane są nastroje w poszczególnych częściach Polski, ruchy i ich tłumienie, całość polityki zaborców. Żywe tętno bije w tej książce, jest przeto cennem źródłem dla wszystkich tych, którzy chcą poznać do głębi ducha polskiego i walki Narodu.

Artur Śliwiński. *Powstanie styczniowe.* Powstanie w styczniu 1863 roku, należące do najtragiczniejszych dziejów Polski porozbiorowej, było ostatnim aktem rozpaczy, na jaki się zdobył naród Polski w niewoli. Wywołane przedwcześnie przez garstkę zapaleńców zakończyło się okropną katastrofą. Te poko-


M. LANGIEWICZ

lenia, które cierpiały nad jego tragicznemi skutkami, nie mogły się jednakowoż oprzeć uczuciu dumy polskiej, a zdając sobie sprawę ze wszystkich błędów, kochały jednak wspomnienie czynu polskiego. Ten sam duch ożywia dzieło A. Śliwińskiego. Wytyka on błędy, ale stawia na piedestale samą ideę walki o niepodległość narodu, analizując wydarzenia i charaktery, ujmuje je pod kątem widzenia tej nieśmiertelnej idei. Oddaje jednocześnie hołd wszystkim męczennikom, którzy ducha i życie złożyli w ofierze podczas tej nierównej walki.

Artur Śliwiński. *Stefan Batory.* Wydarzenia drugiej połowy XVI stulecia łączą się ściśle z człowiekiem niepospolitego rozumu i żelaznej woli, znakomitym wojownikiem Stefanem Batorym. Działalność tego szlachcica węgierskiego, wyniesionego ze skromnego wojewody na jeden z najpierwszych tronów w Europie, dążyła do uczynienia Polski wielką i sławną. W perspektywie czasu granitowa ta postać wyolbrzymiała, zrozumiano dokładnie, co jej naród

zawdzięcza. Ale w czasach swego panowania Batory musiał zwalczyć niechęć i nienawiść, a jedynemi chwilami, kiedy się czuł spokojnym i szczęśliwym, były dni bitew, do których wiódł swe hufce. Świetne pióro Śliwińskiego odtworzyło zarówno wojny ówczesne jak osobę króla w jego działalności wodza i polityka, ułatwiając zrozumienie całokształtu epoki, w której imię Polski szeroko rozbrzmiewało po całym świecie.

ILLUSTRISSIMUS ET EXCELLENTISSI-
mus Princeps & Dominus



CHRISTOPHORUS RATZIVILIUS

DVX IN BIRZE ET DVBINCKI
ſupremus militiæ per Lithuaniam
Præfectus.

Artur Śliwinski. *Król Władysław IV.* Niepospolita postać Władysława IV Wazy nie została może nigdy dostatecznie doceniona przez dziejopisów

tylko dlatego, że zarysowała się na tle bardzo smutnego okresu. Aczkolwiek panowanie tego króla było nieprzerwanem pasmem zawodów i klęsk, jednak on sam dołożył do skarbnicy sławy polskiej niejeden czyn wiekopomny. Natura obdarzyła go wieloma niepospolitemi zaletami, los wyniósł go wysoko, a przecież musiał znosić bolesne upokorzenia i żyć w ciągłej rozterce, orlim swym wzrokiem ogarniając całą małość i przyziemność ogółu szlacheckiego. Po przeczytaniu dzieła Śliwińskiego ma się wyraźny obraz epoki i rozumie się dopiero wyraźnie, czem mógł być a czem się stał z winy warunków król Władysław IV.

Artur Śliwiński. *Jan Sobieski.* Ostatni obrońca wielkości Rzeczypospolitej, Jan Sobieski budził zachwyt nietylko w Polakach, dla których był wzorem cnót, lecz również w cudzoziemcach, piszących o nim z zachwytem. Jak każdą wybitną jednostkę, stojącą na świeczniku, tak również króla Jana



Sobieskiego można odpowiednio ocenić dopiero w świetle historji. W czasach „Potopu", gdy Polska była już zepchnięta do roli państwa drugorzędnego, sława, którą zdobył Sobieski, wysoko podniosła w świecie znaczenie moralne państwa

polskiego, aczkolwiek nie odwróciła grożących mu klęsk. Oddając hołd czynom wojennym króla-bohatera, Śliwiński potrafił jednak surowo skrytykować króla-polityka. Męstwo i siła woli w obliczu wroga nie miały odpowiednika w rozstrzyganiu spraw zawiłych i umiejętności obrania właściwej drogi. Tę właśnie ideę autor przeprowadza konsekwentnie, pozwalając nam dokładniej zrozumieć ówczesne potrzeby kraju.

Artur Śliwiński. *Jan Karol Chodkiewicz.* Wśród klęsk i nieszczęść, jakie przysporzyła Polsce polityka Zygmunta III, błyszczały jakgdyby dla kontrastu świetne czyny Jana Karola Chodkiewicza. Niemal cały jego żywot upłynął wśród trudów obozowych i zgiełku bitwy. Jego zwycięstwa bojowe, co budziły podziw całego świata, są dopiero jedną stroną jego działalności. Drugą była walka z otoczeniem, zwyciężanie zawiści i niechęci towarzyszów sławy. Dopiero poznawszy tę drugą stronę życia Chodkiewicza, jak ją przedstawił Śliwiński, można należycie ocenić genjalnego wodza. Cały jego żywot jest przykładem wielkiego Polaka, co musiał mieć tyle charakteru i siły w chwilach przełomowych, aby starczyć za cały naród. Chodkiewicz właśnie dlatego przeszedł do potomności, że potrafił się ostać i walczyć sam przeciwko wadom, przenikającym całe życie polskie.



Pomnik hetmana Żółkiewskiego w Besarabji w r. 1843.

Artur Śliwiński. *Hetman Żółkiewski.* Z prawdziwą miłością roztrząsa Śliwiński czyny i charakter Stanisława Żółkiewskiego, którego nazywa

„jednym z ostatnich słupów granicznych wielkości i chwały swojej ojczyzny“. Istotnie wspaniała ta postać, stojąca jakgdyby na rubieży dwóch epok, niedoceniona za życia, dopiero po śmierci stała się symbolem poświęcenia i miłości ojczyzny. Duch mocny a szlachetny, walczący z widmem zagłady, które on jeden może widział proroczemi oczyma, położył wszystkie siły w służbie ukochanego kraju. W pięknej i poetycznej formie autor opisuje pamiętne dzieje Cecory, jak w każdem swem dziele stawiając ponad wszystko prawdę historyczną. Budzi w czytelnikach miłość do ofiarnego hetmana, który żył dla Polski, za nią zginął, krwawemi zgłoskami wyrywszy swe nazwisko w księdze dziejów narodu polskiego.

Artur Śliwiński. *Maurycy Mochnacki.* Postać Maurycego Mochnackiego skupia w sobie jak w soczewce całego ducha Polski porozbiorowej. Szaleńcze tempo jego życia było odbiciem życia wszystkich głęboko czujących Polaków, jego wady i błędy, drogi jakiemi szła jego myśl, dążenia, szarpania — to jakgdyby symbol Polski ówczesnej. Jako jednostka wybitna, wielce utalentowana i ambitna, Mochnacki był zwolennikiem czynu, a że nie znosił oporu, więc też szedł w swem zaślepieniu nieraz zbyt daleko. Śliwiński zarysował szerokiemi linjami zarówno postać swego bohatera, jak tło jego działania, wrogów i przyjaciół partyjnych. Ukazał wszystkie wartości Mochnackiego, ale z całą bezstronnością podkreślił też każdą jego wadę. Wielki działacz, który oddał Polsce wszystko co posiadał, bo swój potężny talent, swój czyn, swoją krew, jest nam bliski zarówno w chwilach wzlotów i działania, jak w momentach upadku, rozgoryczenia, bezsilnej rozpaczy. M. A.

OBJAŚNIENIA JĘZYKOWE.

Otrzymaliśmy list następującej treści:

Redakcję *P. S.* proszę o łaskawe udzielenie mi informacji, jakiej właściwie nazwy należy używać w dzisiejszej szkole dla określenia wyrazu „pióro do pisania“. — Na ostatniej konferencji rejonowej nauczycielstwo nie mogło ustalić tej nazwy: z zaboru austrjackiego nazywano pióro „rączką“, z zaboru rosyjskiego — jedni nazywają „obsadzką“, drudzy „obsadką“, a jeszcze inni nazywają wprost „piórem“.

Proszę o łaskawą odpowiedź w tym względzie, gdyż nauczycielstwo chciałoby koniecznie ujednostajnić w obecnej szkole terminologję naukową „pióra“ bez zabarwienia dzielnicowego i prowincjonalnego.

M. M. (L., woj. warszawskie).

O wyjaśnienie zwróciliśmy się do prof. Uniwersytetu Poznańskiego p. Dr. H. Ułaszyna, który chętnie udziela za naszem pośrednictwem informacji w sprawach językowych. *Red.*

I.

„... Jakiej nazwy należy używać... dla określenia... „pióra do pisania“?

— Nazwa przedmiotu codziennego użytku nie potrzebuje być „naukową“; silenie się w tym kierunku jest wogóle bezcelowe. Powszechnie mówimy: *obsada* noża, piłki itp., tj. „trzonek, oprawa“; również: *rączka* w znaczeniu „trzonek, rękojeść“ itp. Zupełnie więc naturalnem jest istnienie obok *rączki* w znaczeniu „obsadki do piór stalowych“, też *obsadka* wzgl. *obsadzka* jako nazwa „laseczki, tj. rączki, w której się obsadza pióro stalowe“. Są to więc zupełnie dobre terminy: *rączka, obsadka* wzgl. *obsadzka*, jako nazwy pewnej części „pióra do pisania“. Najlepszym, bo najdokładniej określającym przedmiot jest nazwa *obsadka* czyli *obsadzka*, właściwie bowiem tylko właśnie „rączka do pióra“ nosi tę nazwę; natomiast *rączka* bez bliższego określenia oznacza nietylko „rączkę do pióra“.

Notabene. Co do tendencji „koniecznego ujednostajnienia w obecnej szkole“ nazwy „pióra do pisania“, to nie widzimy tu żadnej „konieczności“. Zupełnie niezrozumiałem jest dla nas: dlaczego w języku naszym określona część „pióra do pisania“ miałaby koniecznie mieć jedną nazwę, a nie dwie (np. *rączka, obsadka* itp.) Przecież to nie termin naukowy, nie wykładnik określonego pojęcia naukowego, którem operujemy, porozumiewając się wzajemnie i które istnieje tylko w naszym umyśle.

II.

„Czy wielkim jest błędem użycie wyrażenia (= formy): „... i my chcieliby cię widzieć“, czy też koniecznie musi być: „... i my chcielibyśmy cię widzieć“?

— „Wielkim błędem“ to nie jest, gdyż spotykamy się z podobną formą czasami — coprawda bardzo rzadko — i u wybitnych naszych pisarzy; w każdym razie do form w dzisiejszem powszechnem użyciu, więc do form poprawnych, forma ta nie należy. Należy więc mówić „... i my chcielibyśmy cię widzieć“.

H. Ułaszyn.

Język nie jest strojem kobiecym, wystawionym na dziwactwa mody i wymysły przymilenia, któryby wolno było giąć, wykręcać i przerabiać, żeby go potem porzucić i zaniechać. Jest to owszem ustawa wskazana przez towarzyską potrzebę, wyrabiana wiekami ze skłonności obyczajów i charakteru narodu, doskonalona postrzeżeniami i talentem znakomitych ludzi, a utwierdzona zgodnem przyjęciem i powszechnem całego ludu używaniem. *Jan Śniadecki.*

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. Z. R. w S. w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego.

Do egzaminu kwalifikacyjnego kandydaci winni przygotować się z geografji w całości. Jeżeli kandydat obiera sobie poza tem pewien dział geografji np. geografję Polski, Europy, jeziora itp., winien natenczas wykazać z tego działu szczegółowe wiadomości naukowe.

Sprawa wyboru podręczników należy do kandydatów, którzy mają wykazać, że zdołali opanować materjał do tego stopnia, by mogli dokonać wyboru odnośnego podręcznika lub dzieła naukowego.

P. kol. P. B. w W. w sprawie drugiego egzaminu.

Kuratorjum O. S. Pomorskiego udziela zainteresowanym nauczycielom wyjaśnienia w sprawie drugiego egzaminu bezpośrednio, o ile dany nauczyciel zwróci się do Kuratorjum z odpowiedniem zapytaniem.

P. M. B. w T. w sprawie sanatorjum nauczycielskiego.

Sanatorjum Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Zakopane doniosło nam, że przyjmuje tylko nauczycieli, należących do Związku P. N. S. P. i ich najbliższą rodzinę.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KURSY PEDAGOGICZNE DLA CUDZOZIEMCÓW W NIEMCZECH. Rok rocznie „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" w Berlinie urządza kursy pedagogiczne dla cudzoziemców. Program tegoroczny obejmuje następujące przedmioty.

1. Kurs gimnastyczny od 23 czerwca do 6 lipca. Zapoznanie z współczesnemi prądami w dziedzinie nauczania gimnastyki i wychowania fizycznego (Meusendieck, Bode, Laban, Loheland, Herrmann, Gindler, Kallmeyer); ćwiczenia gimnastyczne, zwiedzanie szkół. 30 uczestników, opłata: Rmk. 40.—.

2. Kurs filologiczny od 23 czerwca do 6 lipca. Zaznajomienie z fonetyczno-fizjologicznemi i estetyczno-stylistycznemi właściwościami języka niemieckiego. 30 uczestników, opłata: Rmk. 40.—.

3. Kurs robót ręcznych od 13 do 27 lipca. Teorja i praktyka nowoczesnej nauki tegoż przedmiotu. Pismo artystyczne, plecionki, tkactwo, konstruowanie marjonetek. 20 uczestników, oplata: Rmk. 40.—.

4. Kurs rysunków od 10 do 24 sierpnia. Cel i metoda nowoczesnej nauki rysunków, wystawy prac uczniowskich. 20 uczestników, opłata: Rmk. 40.—.

5. Kurs metodyki od 10 do 24 sierpnia. Zapoznanie gości zagranicznych — jak piszą w komunikacie — z życiem umysłowem Niemiec, uwydatniającem się w ruchu oświatowym. Dzisiejsza praktyka szkolna; obok zapoznania z nowoczesnemi prądami reformatorskiemi w pedagogice, omawione będą tematy takie jak: życie szkoły w zabawach, problem społeczności szkolnej, nauczyciel i jego rola w szkole nowoczesnej, dom a szkoła. 40 uczestników, opłata: Rmk. 30.—.

Zgłoszenia należy skierować pod adresem: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Auslandsabteilung, Berlin W. 35, Potsdamerstr. 120. Koszt utrzymania: 50.— Rmk. tygodniowo. Wizum niemieckiego konsulatu po ulgowej cenie.

Wątpimy, czy wobec obostrzonych warunków uzyskania paszportu ulgowego, który z kolegów będzie mógł korzystać z tych kursów. Min. W. R. i O. P. bowiem wydało okólnik z dnia 9 marca rb. L. O. Prez. Pas 553/27 do Kuratorów Okręgów Szkolnych w sprawie „zaświadczeń na ulgowe paszporty dla nauczycielstwa“, w którym przepisuje „jak najdalej idące ostrożności“, zaznaczając, że w roku bieżącym będzie przyznawało paszporty ulgowy „jedynie w wypadkach wyjątkowych.“

WYŻSZY KURS NAUCZYCIELSKI W SIENNICY. Kuratorjum O. S. Warszawskiego zamierza zorganizować w Siennicy dzięki staraniom miejscowego Ogniska Nauczycielskiego w czasie najbliższych wakacyj kurs o programie W. K. N., na który przyjmowani będą na zasadzie wstępnych kollokwjów (Nr. 7 Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P. z r. 1924) nauczyciele wykwalifikowani mający przynajmniej roczną praktykę. Projektowane jest otwarcie dwóch grup: humanistycznej (2 równoległe kursy) i fizyko-matematycznej (2 równoległe kursy). Ogółem przyjętych może być osób 160. Praca rozłożona będzie w następujący sposób.

	Grupa humanistyczna	Grupa fizyko-matematyczna
I-szy kurs wakacyjny.	A. Język polski i literatura z metodyką. B. Psychologja i historja wychowania.	A. Matematyka z metodyką. B. Psychologja i historja wychowania.
Praca roczna	j a k w y ż e j	
II kurs wakacyjny	A. Język polski i literatura z metodyką. Historja z metodyką.	A. Matematyka. Fizyka z metodyką.
	B. Nauka o Polsce współczesnej. Pedagogika i dydaktyka wraz z psychologją i historją wychowania.	
Egzamin	A. Język polski i literatura.	Matematyka.
	B. Psychologja i historja wychowania.	
Roczna praca	A. Historja.	A. Fizyka.
	B. Pedagogika, dydaktyka, nauka o Polsce współczesnej.	
III kurs wakacyjny	A. Historja.	A. Fizyka.
	B. Nauka o Polsce. Metodyka pierwszych lat nauczania wraz z pedagogiką i dydaktyką.	
Egzamin	j a k w y ż e j.	

Piękny gmach seminarjum i ładne okolice Siennicy sprzyjać będą niewątpliwie pracy. Kurs zaś organizowany przez Kuratorjum, daje pewność, że praca będzie prowadzona na odpowiednim poziomie.

Zainicjowany przez D-ra Kupczyńskiego, t. zw. system „ratalny“ egzaminów, na co chcemy zwrócić zainteresowanym specjalną uwagę, ma te wielkie zalety, że pozwala słuchaczom na skupienie się w ciągu rocznej pracy na jednem zagadnieniu, zapewniając przez to lepsze jej wyniki.

Podania o przyjęcie na kurs, wraz z wpisowem, wnosić należy bądź bezpośrednio do swego inspektora szkolnego, bądź też za pośrednictwem organizacyj nauczycielskich.

W czasie trwania kursu (lipiec) zorganizowana będzie dla słuchaczy kursu bursa; utrzymanie miesięczne kosztować będzie około 80 zł., mieszkania dla wszystkich zapewnione. Przywieźć należy: pościel i pantofle do zmiany przy wejściu do gmachu, w którym odbywać się będą wykłady.

Praca roczna prowadzona będzie systemem korespondencyjnem. Każdy słuchacz w ciągu miesiąca obowiązany będzie prawdopodobnie do napisania dwóch referatow. Na wydatki związane z poprawianiem tych pracy, organizowaniem zjazdów świątecznych, tudzież prowadzeniem biura w czasie trwania kursu słuchacze wpłacać będą po 7 zł. miesięcznie z wyjątkiem miesięcy wakacyjnych.

Dotychczas współudział w pracy na kursie w charakterze prelegentów przyrzekli: pp. Gnoiński, Kubski, Dr. T. Kupczyński, Pęczalski, Rusiecki. Pierwszeństwo w przyjmowaniu na kurs mieć będą nauczyciele z kuratorjum warszawskiego. Ostatnia stacja: Mińsk-Mazowiecki (linja Warszawa-Wsch. — Siedlce). Na stacji 30-go czerwca oczekiwać będą samochody.

WYCIECZKI DLA NAUCZYCIELSTWA. Zarząd Poznańskiego Oddziału Okręgowego Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce organizuje jak inne lata tak i tego roku:

1. Wycieczkę krajoznawczą Warszawa — Wilanów — Wilno — Nowogródek — Świteż — Puszcza Białowieska — w czasie od 30 czerwca do 9 lipca. Uczestnicy wycieczki wezmą udział w wielkich uroczystościach Koronacji Matki Boskiej Ostobramskiej w dniu 2 lipca. Koszty ogólne cr. 90.— zł.
2. Wycieczkę krajoznawczą Katowice — Kraków — Zakopane — Wieliczka — Częstochowa — w czasie od 11 do 21 lipca. Ogólne koszty cr. 100.— zł.
3. wycieczkę wypoczynkową — krajoznawczą nad Bałtyk ze stałą kwaterą w Oksywiu w czasie od 2 do 16 lipca. Ogólne koszty ca. 120.— zł. Z Oksywia urządzać będzie slę wycieczki do Gdańska, Oliwy, na Hel itd.

Zgłoszenia wraz z zaliczką 30.— zł przesyłać należy najpóźniej do 10 czerwca br., na wileńską wycieczkę zaś najpóźniej do 25 maja na ręce kol. Śniegockiego — Poznań, Ostrówek 17/18.

KURSY WSTĘPNE DO SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH. Dotychczasowy okres 5-letniej nauki w seminarjum nauczycielskiem okazał się w praktyce niedostateczny. Jak doświadczenie wykazało, uczniowie, poświęcający się zawodowi nauczycielskiemu, nie mogą przyswoić sobie ogromu przepisanego materjału. To też dzięki staraniom Kuratorjum O. S. Poznańskiego zezwoliło Min. W. R. i O. P. na urządzenie przy wszystkich seminarjach nauczycielskich w okręgu poznańskim kursów wstępnych. W praktyce kurs ten jest równoznaczny z klasą wstępną tak, że odtąd nauka w seminarjach nauczycielskich będzie 6-cio letnia.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

WYDAWNICTWO „INPONA" LWÓW

Henryk Lewandowski: *Mikroskop i przyrządy pomocnicze.* 1927. 48 stron, 72 ryciny. Cena 3.— zł.

Programy ministerjalne wymagają szerokiego zastosowania, przedewszystkiem w nauce przyrody, szeregu pomocy naukowych i szkolnych, z któremi nauczyciel nie jest często tak obznajmiony, aby je z korzyścią zastosować podczas lekcji. Zupełny brak polskiej literatury fachowej skłonił Wydawnictwo „Inpona" (Instytutu Pomocy Naukowych) we Lwowie, skr. poczt. 164, do wydania powyższej pracy, omawiającej szczegółowo mikroskop, ten najważniejszy instrument przyrodniczy i wszelkie przyrządy pomocnicze. Główną zaletą książki, wydanej na dobrym papierze welinowym i w trwałej okładce, są 72 ryciny, znakomicie ilustrujące przejrzyście ułożoną treść.

Książka odda niewątpliwie wielkie usługi nauczycielom w szkołach powszechnych, którzy stosują mikroskop w nauczaniu przyrody, zaś tym, którzy dopiero mikroskop nabyć pragną dla siebie lub szkoły, praca H. Lewandowskiego po przeczytaniu niezmiernie ułatwi wybór odpowiedniego aparatu. Instytut Pomocy Naukowych zapowiada wydanie dalszych prac z dziedziny pomocy naukowych i metodyki nauczania.

KSIĘGARNIA ST. KÖHLERA, LWÓW

A. Górnik: *Pytania i odpowiedzi z literatury polskiej oraz treść dzieł przeznaczonych na lekturę szkolną i domową.* Wydanie XI przejrzał i uzupełnił Dr. A. Myrczyński. Cena zł 2.40.

Książka A. Górnika, od dwu lat wyczerpana, ujmuje w jasnej i zwięzłej formie całokształt literatury polskiej, a jako prawdziwie pożyteczna książka powinna się znaleźć w bibljoteczce każdego nauczyciela. Jedenaste wydanie najlepiej świadczy o jej wartości literackiej i wziętości wśród nauczycieli i młodzieży szkolnej.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

St. Pawłowski: *Mapa kościoła rzymsko-katolickiego w Polsce.* Podz. 1 : 1.500,000. 1927.

Jest to pierwsza mapa, odzwierciadlająca administracyjny podział kościoła, ustalony konkordatem ze Stolicą Apostolską. Podział ten, który do gruntu zmienił obraz rozczłonkowania kościoła na obszarze naszego Państwa, oddaje mapa jak najwierniej, od prowincji kościelnych, poprzez archidiecezje, diecezje, episkopaty aż do dekanatów włącznie. By mapa mogła oddać jak najszersze usługi, uwzględniono w niej także podział administracyjny i polityczny, a więc województwa i powiaty, oraz koleje.

Mapę postawiono na wysokim poziomie technicznym, dając jej nadzwyczajną przejrzystość i czystość wykonania.

Cz. Nanke: *Wypisy do nauki historji nowożytnej.* Część druga. Od pierwszego rozbioru Polski i wybuchu rewolucji francuskiej do czasów najnowszych. 1927.

Ustępy, składające się na treść niniejszych wypisów, biegną równolegle z materjałem podręcznika do nauki historji nowożytnej tegoż autora a obejmują wyjątki z dzieł historycznych, aktów politycznych i dyplomatycznych, pamiętników i innych źródeł. Zestawiono je umiejętnie, dobierając wszędzie materjał najkonieczniejszy a przytem najważniejszy i najbardziej mogący zainteresować ucznia. W tej formie wypisy te stają się nieodzowną pomocą przy nauce historji, jak się nią stały wypisy do części poprzednich.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Roman Sanguszko: *Zesłaniec na Sybir z r. 1831.* W świetle pamiętnika Matki Ks. Klementyny z Czartoryskich Sanguszkowej oraz korespondencji współczesnej. Stron 209. Cena zł 60.—, 45.—, 15.—.

Francuski pamiętnik ks. Klementyny z Czartoryskich Sanguszkowej, matki bohaterskiego księcia-zesłańca, Romana, przetłumaczony na język polski przez p. K. Firlej-Bielańską, stał się głównym zrębem prześlicznej książki o tym „księciu niezłomnym“, którego postać rysuje się na tle dziejów polskiego męczeństwa w niewoli niezwykłą hartownością duszy i granitową stałością charakteru. Dzieło to uzupełnione wyciągami z korespondencji rodzinnej, dotąd niewydanej, oraz objaśnione starannie przypisami p. K. Bielańskiej, nosi tytuł: *Roman Sanguszko, zesłaniec na Sybir z r. 1831 w świetle pamiętnika matki oraz korespondencji współczesnej.* Wyszło ono równocześnie w trzech wytwornych wydaniach: na papierze czerpanym z 11 rotograwjurami i 4 światłodrukami barwnemi, na papierze bezdrzewnym z temi samemi ilustracjami, oraz na papierze bezdrzewnym z 11 rotograwjurami. Książkę poprzedzają słowo wstępne Józefa hr. Potockiego i przedmowa Henryka Mościckiego.

Władysław Grabski: *O własnych siłach.* Cena zł 3.—

Jest to zbiór artykułów na czasie pióra b. premjera i ministra skarbu prof. Władysława Grabskiego, które temi dniami opuściły prasę drukarską. Autor porusza w nich najważniejsze zagadnienia naszego życia ekonomicznego i politycznego. Kieruje nim ta zasadnicza myśl, „że sami, własnemi siłami potrafimy i powinniśmy poradzić sobie z trudnościami naszej sytuacji ogólnej.“ Książka Władysława Grabskiego budzi wiarę we własne siły i samowystarczalność, i jako taka zasługuje ze wszech miar na zaznajomienie się z nią.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Stanisław Grabski: *Rzym czy Moskwa?* Str. 144. Cena zł 2,80.

Co wybrać: Rzym czy Moskwę? czyli jaką drogą iść winna Polska, czy drogą cywilizacji rzymskiej, dziś ucieleśnionej w katolicyzmie, czy dać się toczyć robakowi zgnilizny moskiewskiej? Oto walne pytanie, które jak nić złota wije się poprzez karty tego głęboko odczutego dziełka. Autor zatapia się w podstawy ideowe bolszewizmu i maszynerję ustroju sowieckiego, niejedno cenne dając objaśnienie, ale co ważniejsza — silny nacisk kładzie na antycywilizacyjne, bo bezbożne i przeciw rodzinie wymierzone ostrze prawodawstwa i praktyk sowieckich. W obawie o filtrację rozkładowych wpływów rosyjskich, która już się u nas zaczęła, prof. Grabski gorąco zaleca czynną walkę w obronie moralności i wzmożoną pracę społeczną wśród warstw ludowych, które poczęści uległy zniechęceniu i zwątpieniu o przyszłości państwa.

Marja Czeska Mączyńska: *Opowieści Chrystusowe.* Dziecię i Mistrz. Wydanie drugie. Str. 311. zł 5,—

Ewangelja jest przędzą niewyczerpaną dla literatury pięknej. Z żadnej innej księgi nie wysnuto tyle przedziwnego wątku legend, obrazów i powieści. Autorka w poczuciu odpowiedzialności za obrane tematy nie puszcza zbyt wodzy fantazji, lecz treść Ewangelji ubiera w ramę opowieści, która syci głód piękna i poi uczucie wzruszeniem na widok życia Dziecięcia Jezus i Mistrza, w radosnych i smutnych momentach.

Cecylja Plater-Zyberkówna: *Kobieta ogniskiem w rodzinie.* Wyd. trzecie. Stron 417. Cena zł 7.20.

Myśli wychowawcze o zadaniach kobiety w domu rodzinnym i w życiu społecznem. A któż lepiej potrafiłby je wyrazić od znakomitej przewodniczki młodzieży, która ćwierć wieku pracowała nad kształceniem panien i przysporzyła krajowi wielki zastęp dzielnych niewiast.

W tej księdze mądrości niewieściej i chrześcijańskiej niema frazesów zdawkowych, lub ogólników bez znaczenia, lecz wniknięcie głębokie w krąg zadań przyszłych żon, matek i pracownic społecznych. Miarą poniekąd wartości tego dzieła jest poczytność, w tym roku bowiem ukazuje się już trzecie wydanie *Kobieta ogniskiem w rodzinie.*

——

Wydawca Redaktor: Leonard Borkowski   Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.